

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Andrea Šebalj

**STRATEGIJE RAZUMIJEVANJA PRI ČITANJU INFORMATIVNIH
TEKSTOVA U RADU S UČENICIMA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2017.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij

**STRATEGIJE RAZUMIJEVANJA PRI ČITANJU INFORMATIVNIH
TEKSTOVA U RADU S UČENICIMA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika hrvatskoga jezika

Mentorica: doc. dr. sc. Lidija Bakota

Studentica: Andrea Šebalj

Matični broj: 2457

Modul: Engleski jezik (C)

Osijek,
srpanj 2017.

Zahvala:

Zahvaljujem mentorici doc.dr.sc. Lidiji Bakoti, koja je predložila temu diplomskoga rada, omogućila sve potrebno za izradu i ono najvažnije – što je uvijek imala strpljenja i vremena za sve moje brojne upite.

Zahvaljujem učiteljici mentorici Vanji Bošnjak na stručnim savjetima tijekom provedbe praktičnoga dijela diplomskoga rada te suradnji tijekom odrađivanja stručno – pedagoške prakse proteklih godina.

Posveta:

Diplomski rad posvećujem svojoj obitelji, bližnjima i Nikoli, koji su me uvijek podržavali, usmjeravali na pravi put i bili uz mene sve ove godine.

SAŽETAK

Diplomski je rad usmjeren na problem učeničkog razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova u radu s učenicima mlađe školske dobe. Naime, da bi se razumjelo ono što se čita, vrlo je važno znati koja će se vrsta teksta čitati. Tekstovi su po svojoj vrsti različiti, stoga će te razlike utjecati i na određivanje i primjenu različitih strategija razumijevanja pri čitanju.

Diplomski se rad sastoji iz dva dijela – teorijskog i praktičnog. U praktičnom se dijelu opisuju održani sati na kojima su poučavane strategije razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova. Cilj je održanih sati bio istražiti pridonose li različite strategije boljem razumijevanju informativnih tekstova učenicima mlađe školske dobi. Na temelju održanih sati može se zaključiti da su strategije razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova učenicima mlađe školske dobi korisne i pomažu razumijevanju pročitano i razvoju vještine čitanja.

Ključne riječi: čitanje, strategije razumijevanja, informativni tekst

SUMMARY

The thesis focuses on the problem of young learners' comprehension of reading informational texts. In order to genuinely comprehend written words, it is very important to know what kind of text is read. There are different types of text and these differences affect and determine which strategy to implement while reading.

The thesis consists of two parts – theoretical and practical. The practical part of the thesis describes Croatian language lessons and teaching reading strategies to young learners to improve comprehension of informational texts. The primary purpose of this thesis is to examine if various reading strategies contribute to improved comprehension of informational texts with young learners. It can be concluded that various reading strategies applied in reading of informational texts are effective and improve comprehension of informational texts with young learners, but also develop pupils' reading skills.

Keywords: reading, comprehension reading strategies, informational text

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI DIO.....	2
2.1. ČITANJE INFORMATIVNOGA TEKSTA I KNJIŽEVNOUMJETNIČKOGA TEKSTA – DVA RAZLIČITA ČITANJA.....	2
2.1.1. Uvod.....	2
2.1.2. Čitanje informativnoga teksta.....	2
2.1.3. Čitanje književnoumjetničkoga teksta.....	4
2.1.4. Čitanje informativnih (ekspozitornih) i književnoumjetničkih (literarnih) tekstova u razrednome kontekstu.....	6
2.2. ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM.....	11
2.2.1. Uvod.....	11
2.2.2. Strateško čitanje ili čitanje s razumijevanjem.....	12
2.2.3. Motivacija za čitanje – ključni čimbenik u postizanju vještine čitanja s razumijevanjem.....	14
2.2.4. Učitelj kao motivator.....	16
2.2.5. Lektira u nastavi Hrvatskoga jezika.....	18
2.3. STRATEGIJE RAZUMIJEVANJA PRI ČITANJU	20
2.3.1. Uvod.....	20
2.3.2. Pojemovna određenja (strategije učenja, nastavne strategije, strategije razumijevanja pročitanoa).....	20
2.3.3. Podjela strategija razumijevanja pri čitanju.....	21
2.3.4. Učitelj kao podučavatelj i moderator strategija razumijevanja pri čitanju.....	25
2.3.5. Strategije razumijevanja prije čitanja - strategija primjene prethodnog znanja.....	28
2.3.5.1.Strategija postavljanja pitanja.....	28

2.3.6. Strategije razumijevanja za vrijeme čitanja.....	29
2.3.6.1.Strategija vizualizacije.....	30
2.3.6.2.Insert metoda.....	31
3. PRAKTIČNI DIO.....	32
3.1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA.....	32
3.1.1. Cilj istraživanja.....	32
3.1.2. Zadatci istraživanja.....	32
3.1.3. Uzorak.....	32
3.1.4. Instrument i postupak istraživanja.....	32
3.1.5. Etika istraživanja.....	32
3.2. UVOD.....	33
3.3. STRATEGIJA POSTAVLJANJA PITANJA.....	33
3.3.1. Evokacija.....	34
3.3.1.1.Prizivanje prijašnjeg znanja.....	34
3.3.1.2.Postavljanje cilja.....	35
3.3.1.3.Razvijanje novog vokabulara.....	36
3.3.2. Razumijevanje značenja.....	36
3.3.2.1.Strategija povezivanja prethodnoga znanja s novim (dobivenim za vrijeme čitanja).....	36
3.3.2.2.Razgovor o pročitanoj i izvođenje zaključaka.....	38
3.3.3. Refleksija.....	39
3.3.3.1.Sažimanje glavnih misli i primjenjivanje novih informacija dobivenim čitanjem.....	39

3.4. STRATEGIJA VIZUALIZACIJE.....	40
3.4.1. Evokacija.....	41
3.4.1.1.Prizivanje prijašnjeg znanja na zadanu temu.....	41
3.4.1.2.Postavljanje cilja, usmjeravanje pozornosti i motivacija.....	41
3.4.1.3.Razvijanje novog vokabulara.....	43
3.4.2. Razumijevanje značenja.....	43
3.4.2.1.Razgovor o pročitanome (provjera razumijevanja pročitanoga).....	43
3.4.2.2.Izrada umne mape za vrijeme čitanja informativnoga teksta.....	43
3.4.3. Refleksija.....	46
3.4.3.1.Sažimanje glavnih misli.....	46
3.4.3.2.Ponavljanje naučenog i refleksija.....	46
3.5. INSERT METODA.....	47
3.5.1. Evokacija.....	47
3.5.1.1.Usmjeravanje pozornosti i motivacija.....	47
3.5.1.2.Prizivanje prijašnjeg znanja na zadanu temu.....	48
3.5.1.3.Postavljanje cilja.....	48
3.5.1.4.Razvijanje novog vokabulara.....	49
3.5.2. Razumijevanje značenja.....	49
3.5.2.1.Razgovor o pročitanome (provjera razumijevanja pročitanoga).....	49
3.5.3. Refleksija.....	51

3.5.3.1.Ponavljjanje naučenog i primjenjivanje novih informacija.....	51
3.5.3.2.Sažimanje glavnih misli i zaključak.....	54
ZAKLJUČAK.....	55
LITERATURA.....	56
IZVORI.....	59
PRILOZI.....	60

1. UVOD

U diplomskom radu pokazat će se primjena različitih strategija razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova u radu s djecom mlađe školske dobi kao sastavnim dijelom nastave jezičnog izražavanja u predmetu Hrvatski jezik u četvrtome razredu osnovne škole.

Diplomski se rad sastoji iz dva dijela, teorijskog i praktičnog. U teorijskom se dijelu navode teorijska određenja informativnih i književnoumjetničkih tekstova i njihova uloga u razvoju čitalačke pismenosti. Nadalje, prikazat će se različite strategije razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova te istaknuti uloga učitelja u razvoju čitateljske motivacije u razrednom kontekstu.

U praktičnom dijelu diplomskog rada provjerilo se učenikovo razumijevanje pročitano primjenom različitih strategija razumijevanja pri čitanju. Učenici su četvrtog razreda čitali tri informativna teksta: *Vjesnici proljeća*, *Dinosauri – „strašni gušteri“* i *Park prirode Kopački rit* tijekom šest školskih sati. Cilj je održanih sati bio utvrditi pomažu li različite strategije čitanja razumijevanju pročitano. Praktični dio diplomskog rada prikazuje tijek i način provedbe interpretacije tekstova: *Vjesnici proljeća*, *Dinosauri – „strašni gušteri“* i *Park prirode Kopački rit*, opis određenih strategija razumijevanja pri čitanju koje su korištene tijekom intepretacija tekstova te način na koji su učenici primijenili navedene strategije. Na kraju praktičnog dijela prikazane su pripreme za održane nastavne sate.

Tema rada odabrana je kako bi se dobio uvid u učeničke sposobnosti primjene strategija razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova te kako bi se ukazalo na važnost čitanja informativnih tekstova u nastavi Hrvatskoga jezika, a u cilju zadovoljavanja potreba obrazovanja 21. stoljeća.

2. TEORIJSKI DIO

2.1. ČITANJE INFORMATIVNOGA TEKSTA I ČITANJE KNJIŽEVNOUMJETNIČKOGA TEKSTA – DVA RAZLIČITA ČITANJA

2.1.1. Uvod

Čitanje teksta radi upoznavanja njegova sadržaja najniža je razina čitanja. No, takvo je čitanje polazište za postizanje dubljega smisla odnosno svrhe čitanja. Naime, nakon prvoga čitanja teksta i upoznavanja sa sadržajem, čitatelj bi trebao intenzivno razmišljati o onome što je pročitao što dovodi do razumijevanja pročitana kao temeljne svrhe ili smisla čitanja. Da bi se razumjelo ono što se čita, vrlo je važno znati koja će se vrsta teksta čitati. Kada je riječ o čitanju u razrednome kontekstu, tekstove s kojima se dijete ponajčešće susreće i čita možemo podijeliti na informativne (ekspozitorne) i na književnoumjetničke tekstove. Navedene se dvije temeljne vrste tekstova osim po sadržaju razlikuju po svojoj strukturi te stilu kojim su pisani. Te će tekstne razlike utjecati na određivanje konkretnije svrhe ili smisla čitanja kao i na primjenu različitih strategija razumijevanja pri čitanju.¹

2.1.2. Čitanje informativnoga teksta

Informativni se tekstovi u literaturi još nazivaju i ekspozitorni tekstovi, dokumentarna ili dokumentaristička literatura, udžbenički tekstovi.

Informativni je tekst pisan u obliku izlaganja (ekspozicije) odnosno nizanja činjenica i podataka o nekoj temi, a nerijetko sadrži i definicije određene pojave uz objašnjavanje i opisivanje. Takav je ekspozitorni tekst djeci teže razumljiv od književnoumjetničkoga jer često sadržava složene logičke odnose među dijelovima teksta, dijete se susreće s većim brojem nepoznatih riječi, najčešće nema dovoljno predznanja o temi o kojoj čita, metakognitivne vještine potrebne za čitanje ekspozitornoga teksta (poput uočavanja uzroka i posljedice, razlučivanje problema i mogućih načina rješenja) u djeteta još nisu dovoljno razvijene. (Čudina-Obradović 2014).

¹ Teorijski dio rada nastao je slijedeći poglavlja i pozivajući se na literaturu prema: Bakota, Lidija. *Strategije razumijevanja pri čitanju (metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi Hrvatskoga jezika)*. Fakultet za odgojne i borazovne znanosti, Osijek, 2017. (knjiga u rukopisu).

Dijete informativne odnosno ekspozitorne tekstove najčešće čita u udžbeniku. „Udžbenik je temeljni tekstualni izvor informacija (nastavno sredstvo) za pojedini nastavni predmet.“ (Cindrić – Miljković – Strugar 2010: 158). Od znanstvene i stručne knjige udžbenik se razlikuje po svojoj metodičko-didaktičkoj oblikovanosti. (Benjak, 2002., Bežen, 1999., 2004.). Osim metodičko-didaktičke oblikovanosti u udžbeniku se zrcali matični sloj struke (odnosno znanosti nastavnoga predmeta kojemu je namijenjen), jezični sloj (primjeren i normativno pravilan jezik struke što ne znači metajezik matične znanosti, nego jezik prilagođen učenikovom jezičnom i kognitivnom razvoju), medijsko-korelacijski sloj (veza udžbeničkih sadržaja različitih predmeta), psihološki sloj (prilagođen razvojnim mogućnostima učenika), pedagoški sloj (opći odgojni ciljevi jednoga društva), (Bežen, 2004.). Važno je, dakako, da udžbenik kao knjiga namijenjena učeniku za stjecanje znanja omogućuje uspješno učenje. Da bi se to ostvarilo, uz ostale navedene zahtjeve oblikovanja udžbenika, jezični sloj udžbenika čini se jedan od najvažnijih jer upravo o njemu ovisi hoće li udžbenik poticati jezični razvoj i komunikaciju ili će biti jezična zaprjeka u razumijevanju sadržaja, a time i preprjeka u stjecanju znanja.² Karol Visinko (2006) ističe kako je vrlo važan i stil kojim je udžbenik pisan. Budući da je udžbenik knjiga namijenjena samostalnom čitanju i razumijevanju pročitanaoga, njegov će stil kao podstil znanstvenoga stila zahtijevati jasnoću i jednostavnost izražavanja. U njemu će stupanj „znanstvenosti“ ovisiti o čitatelju (učeniku/studentu), njegovu jezičnom razvoju i predznanju te stupnju kognitivnoga razvoja. Uz sve navedeno udžbenički jezik treba biti zanimljiv, poticajan i motivirajući (Visinko, 2006: 307.).

Postizanju razumijevanja udžbeničkih (informativnih, ekspozitornih) tekstova, osim prepoznatljive strukture, prilagođenoga jezika i stila izražavanja djetetovu kognitivnome razvoju, pridonose svakako i tzv. nelingvistički (slikovni) prikazi poput grafikona, tablica, slika i crteža.

Susret s informativnim tekstovima od čitatelja zahtijeva primjenu različitih vrsta strategija kako bi razumio ono što čita. To znači da čitanje informativnih (ekspozitornih) tekstova u razrednome kontekstu obvezuje učitelja kao organizatora nastavnoga procesa i učenika kao njezinoga subjekta da se upoznaju sa strategijama razumijevanja pri čitanju i da

² O utjecaju udžbenika na rani jezični razvoj vidjeti literaturu: Bakota 2011: 135.-149.; Benjak 2002: 25.-33.; Cvikić – Kuvač 2006; Jelaska - Kovačević 2001: 441.-452.; Kovačević - Anđel 1999: 397.-404.; Kovačević 2003: 41.-51.; Kuvač - Mustapić 2003: 67.-77.; Pavličević-Franić Gazdić-Alerić 2010: 81.-120.; Vancaš - Kovačević 1999: 825.-832.; Visinko 2006: 305.-312.; Vodopija 2002: 25.-33.

ih primjenjuju pri susretu s informativnim(ekspozitornim) tekstovima. Naime, istraživanja su pokazala da se poučavanjem učenika strategijama razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova može pridonijeti njihovom ne samo boljem razumijevanju nego i razvijanju svijesti o važnosti čitanja i stjecanju kulture čitanja (ponovno ističemo da je riječ o razvijanju kulture čitanja različitih vrsta tekstova, a ne samo narativnih odnosno pripovjednih).

2.1.3. Čitanje književnoumjetničkog teksta

„Književnost je jedna od najsnažnijih izričaja ljudske kreativnosti." (Buzan 2006). Dragutin Rosandić književnost uspoređuje s umjetničkom istinom o životu te govori da je književnost „Svjedočanstvo trenutka u kojem je nastala, izraz svog tvorca i jezika kojim je oblikovana, ona je rezultat čovjekove stvaralačke aktivnosti.“ (Rosandić 2005: 203).

Književnost se uključuje u nastavni predmet nacionalnoga jezika te ima status samostalnog nastavnog područja sa svim značajkama nastavnog predmeta. Književnost u nastavi obuhvaća umjetnički(književnoumjetnički) i znanstveni(književnoznanstveni) sadržaj. Književnoznanstveni sadržaj čine književna djela iz nacionalne i svjetske književnosti, a znanstveni sadržaj preuzima iz teorije književnosti, povijesti književnosti i metodologije. Umjetnički i znanstveni sadržaji međusobno se povezuju.(Rosandić, 2005.).

„Sat književnosti služi književnom odgoju i obrazovanju, razvijanju književne kulture. Stoga se na svakom nastavnom satu utvrđuju obrazovni elementi: nove spoznaje, novi pojmovi, novi termini, nove definicije, nove teorije, gledišta, stavovi, metode. Obrazovno područje upravo i čine nove spoznaje do kojih učenici/učenice dolaze na nastavnom satu. Uloga sata književnosti ne iscrpljuje se samo u proširivanju znanja. Sat književnosti pruža učeniku/učenici mogućnost da uspostavlja novi odnos prema sebi i svijetu, izgrađuje socijalnu, moralnu i estetsku svijest, da se idejno i filozofski opredjeljuje, izgrađuje pogled na svijet. Književni sadržaj pruža velike mogućnosti doživljavanja, uživljavanja, proživljavanja, doživljavanja, zamišljanja, predočivanja, izmišljanja(domišljanja) te razvoj spoznajnih sposobnosti(zapažanje, pamćenje, zaključivanje, procjenjivanje, ocjenjivanje i sl.)“ (Rosandić 2005 : 82)

Da bismo čitali književnoumjetničke tekstove i da bismo i razumijevali pročitano, potrebne su nam određene razvijene literarne sposobnosti. Riječ je o sposobnostima „koje čovjeku omogućuju komunikaciju s književnim djelom, čitanje djela, recepciju djela, razumijevanje njegovih poruka i izražavanje doživljaja, dojmova, stavova, sudova i ocjena u

različitim oblicima izražavanja.“ (Rosandić 2005: 44). Literarne se sposobnosti postupno razvijaju učestalim čitanjem književnoumjetničkih tekstova kao i sustavnim, vođenim, institucionalnim poučavanjem u kojem dijete prolazi kroz nekoliko razvojnih faza književnoga odgoja i obrazovanja.

FAZE	ZNAČAJKE
1. faza PREDŠKOLSKO RAZDOBLJE	Književni odgoj ostvaruje se u roditeljskome domu i u predškolskim ustanovama. Djeca očituju sposobnost doživljavanja događaja i likova. Doživljaje iskazuju neverbalno i verbalno. Rado slušaju čitanje književnoumjetničkih tekstova (stihova i kraćih proznih tekstova). Prevladava auditivna recepcija (slušno primanje) teksta. Posebno zanimanje pokazuju za igrokaze i crtane filmove. Pamte stihove i rado ih kazuju (razvijena literarna memorija). Likove mogu literarno prikazati.
2. faza ŠKOLSKO RAZDOBLJE (prva tri razreda) (od 6. do 9. godine)	Započinje sustavan (didaktičko-metodički), osmišljen književni odgoj i obrazovanje prema aktualnim nastavnim programima. Učenice/učenici očituju u literarnoj komunikaciji ove sposobnosti: <ul style="list-style-type: none"> • sposobnost estetskog percipiranja • sposobnost doživljavanja i uživanja • sposobnost zamišljanja (fantazijskoga mišljenja) • sposobnost pamćenja pojedinosti • sposobnost ponavljanja/reprodukcije fabule • sposobnost prepoznavanja teme • sposobnost razlikovanja vrste teksta (stih, proza) • sposobnost etičke i socijalne karakterizacije likova • sposobnost raščlanjivanja teksta • sposobnost opisivanja teksta • naivno-realistička faza
3. faza ŠKOLSKO RAZDOBLJE (4., 5. i 6. razred) (od 9. do 12. godine)	Sposobnosti iz prethodnog razdoblja dosežu višu razinu. Naivno-realističku (mimetičku) fazu nadomješta kritičko-moralistička faza. Literarni opis uključuje: naslov, ime i prezime autora, vrstu teksta, temu, jezik, osnovne stilske značajke.
4. faza ŠKOLSKO RAZDOBLJE (7., 8. i 9. razred) (od 13. do 15. godine)	Faza literarnog moralizma. Književne likove doživljavaju s moralnog gledišta. Izražavaju svoje moralne ocjene i stavove.

Čitanje se književnoumjetničkoga teksta, kako je već ranije bilo rečeno, razlikuje od čitanja svih drugih vrsta tekstova. Razlika je i u strukturi teksta i u jezično-stilskim obilježjima. Čitajući književnoumjetničke prozne tekstove, otkrivamo temu književnoga djela, likove i odnose među likovima, raspoloženje i atmosferu, povezanost slijeda događaja ili

epizoda, piščevu filozofiju, sustav vrijednosti o kojima piše, uporabu stilskih sredstava i jezika kojim je književno djelo satkano. U *poetskim tekstovima* prepoznavat ćemo temu i ugođaj o kojem pjesma govori, pjesnikova osjećanja i raspoloženja, osebujuan leksik i stilska sredstva, ritam što se ostvaruje duljinom stihova i rimom.

Ono što je zajedničko i proznim i poetskim tekstovima jest njihov specifičan književnoumjetnički stil kojim su pisani.³ Josip Silić (2006) kaže da je riječ o najindividualnijem funkcionalnom stilu standardnoga jezika jer je u njemu individualna piščeva jezična sloboda najveća. Birajući iz jezičnoga korpusa na kojem piše, „Književnik će uzeti u obzir i riječi i njihova (društvom) utvrđena značenja, ali će ih staviti u odnose u kojima će se pojaviti nova (društvom (još) neutvrđena) značenja.“ (Silić 2006: 102). Može se reći da je u književnoumjetničkom tekstu jezik upotrebljen kao sredstvo za izražavanje intuitivnog, estetskog doživljavanja, tj. kao instrument lirskog izraza. (Desnica, 1975). Uporaba će jezičnih sredstava u književnoumjetničkom stilu ovisiti „isključivo o mašti, intuiciji, imaginaciji i fikciji onoga koji ih rabi, tj. pisca.“ (Silić 2006: 184). Desnica (1975) će reći da se jezik kojim je književno djelo pisano razlikuje od jezika za tzv. praktičnu uporabu.

2.1.4. Čitanje informativnih (ekspozitornih) i književnoumjetničkih (literarnih) tekstova u razrednome kontekstu

Čitanje je u hrvatskome obrazovnome sustavu na svim stupnjevima obrazovanja tradicionalno usmjereno na čitanje i recepciju književnoumjetničkih (literarnih) tekstova, poetskih, proznih i dramskih. Čitanka odnosno udžbenik književnosti tako postaje svojevrsna hrestomatija književnoumjetničkih tekstova, oblikovanih i strukturiranih za potrebe školske nastave književnosti. Bežen (2002) ističe kako je u čitankama najrazvidniji njezin književnoumjetnički sloj kojeg čine književnoumjetnički tekstovi uvršteni u udžbenik/čitanku prema načelu estetske reprezentativnosti. Estetska je reprezentativnost, dakle, temeljni kriterij pri sastavljanju udžbenika/čitanke. (Bežen 2002, 2003).

Već smo istaknuli da se u hrvatskom školskom sustavu učenici odgajaju i književno obrazuju ponajprije čitanjem književnoumjetničkih tekstova. Riječ je o tzv. literarnom čitanju

³ Hrvatski se standardni jezik prema tradicionalnoj podjeli dijeli na sljedeće funkcionalne stilove: znanstveni, administrativno-poslovni, novinski (ili novinarski), razgovorni i književnoumjetnički (beletristički) funkcionalni stil.

umjetničkih tekstova koji „nisu pogodni za potpuno opismenjavanje učenika.“ (Surić Faber; Žalac 2008: 118). Naime, hrvatska bi obrazovna politika trebala kod učenika razvijati čitalačku pismenost, a to znači osposobiti učenike za čitanje s razumijevanjem i svih drugih vrsta tekstova, a ne samo književnoumjetničkih.⁴ Na to je upozorila i Jadranka Nemeth-Jajić (2013) koja kaže: „Valja imati na umu i to da se zrelim čitačem (onim koji je svladao tehniku čitanja, koji prilagođuje brzinu čitanja težini i složenosti teksta, koji čita osviješteno i prati samorazumijevanje teksta) ne postaje odjednom, već postupno, čitanjem mnogih i raznovrsnih tekstova.“ (Nemeth-Jajić 2013:106). Još jedan od razloga zašto je potrebno uključivati različite vrste tekstove pri čitanju u razrednome kontekstu je taj da se time uvažavaju različiti čitateljski interesi učenika ili, kako kaže Jadranka Nemeth-Jajić (2013) raznovrsnim izborom tekstova uvažavaju se različiti tipovi čitatelja. „Među takvim tekstovima možemo pronaći one koji primjerice pogoduju funkcionalno-pragmatičnom tipu čitatelja, koji u tekstu traži korisnu informaciju, ili racionalno-intelektualnom tipu koji čitanje pretvara u aktivnu misaonu djelatnost, propituje tekst, raščlanjuje poruke.“ (Nemeth-Jajić 2013:107). I konačno, „čitanje stručnih, znanstvenih i znanstveno-popularnih tekstova omogućuje stjecanje stručnih i znanstvenih informacija, a time i svestranu izobrazbu u školi i cjeloživotnome obrazovanju. (Nemeth-Jajić 2013: 107) A do svestrane i cjelovite izobrazbe dolazi se i čitanjem dnevnoga tiska, zemljopisnih karata, letaka, uputstava, pretraživanja internetskih stranica, služenja elektroničkom poštom itd.

Već smo naglasili da se do čitanja s razumijevanjem dolazi, između ostalog, i prepoznavanjem vrste teksta koji se čita. Različito ćemo čitati informativni (ekspozitorni) tekst u odnosu na književnoumjetnički (literarni). Stoga je važno da učenici budu izloženi objema navedenim vrstama tekstova i da budu osposobljeni prepoznavati osnovne značajke teksta koji čitaju. Kada je riječ o čitanju informativnoga (ekspozitornog) teksta i književnoumjetničkoga (literarnog), njihove ćemo razlike predložiti u sljedećem tabličnom prikazu.

⁴ Upravo je istraživanje provedeno u okviru projekta PISA 2006 pokazalo da naši učenici imaju poteškoća u razumijevanju informativnih tekstova, u čitanju i razumijevanju podataka predloženih različitom strukturom (tablice, slikovni prikazi, grafikoni, ilustracije).

Istraživanje PIRLS 2011 pokazalo je da je Republika Hrvatska iznad prosjeka u svim kategorijama razumijevanja pročitana, no činjenica je da postignuto osmo mjesto zahvaljuje ponajprije velikom postignuću u dvjema nižim kategorijama razumijevanja (koje se odnose na razumijevanje značenja sadržaja i jednostavnoga svojstva teksta). „To jasno govori da je podučavanje u Hrvatskoj usmjereno na ovladavanje elementarnim oblicima razumijevanja, a donekle je, može se reći, zanemareno podučavanje mišljenja pri čitanju i formiranje trajna složenoga mentalnog modela značenja.“ (Čudina-Obradović 2014: 237).

INFORMATIVNI (EKSPOZITORNI) TEKST	KNJIŽEVNOUMJETNIČKI (LITERARNI) TEKST
objektivan	subjektivan
sadržaj nije izmišljen; govori o stvarnim ljudima, događajima i pojavama	uglavnom izmišljen (imaginaran)
govori o jednoj temi s ciljem da čitatelj nešto novo nauči	cilj je čitanja užitak, radost druženja s knjigom i piscem
ne mora se nužno linearno čitati, nego pregledom naslova, podnaslova, slika i grafičkih prikaza čitatelj želi čim prije odgovoriti na pitanje <i>Što zapravo želim znati o toj temi?</i>	čitanje je linerano, događaji se nižu kronološkim slijedom, a čitatelj se neprestano pita <i>Što će se dalje dogoditi?</i>
zastupljeni nelingvistički (slikovni) prikazi poput slika, crteža, grafikona, dijagrama i tablica	izostanak nelingvističkih (slikovnih) prikaza
može biti pisan različitim funkcionalnim stilom standardnoga jezika: novinskim (novinarskim) funkcionalnim stilom, znanstvenim, popularno-znanstvenim i udžbeničkim stilom kao njegovom podvrstom	pisan je književnoumjetničkim funkcionalnim stilom koji je sam za sebe stil <i>sui generis</i>
za potpuno razumijevanje teksta potrebno je primjenjivati specifične strategije razumijevanja pri čitanju	za potpuno razumijevanje priče odnosno literarnoga štiva potrebno je primjenjivati specifične strategije razumijevanja pri čitanju

U školskim sustavima mnogih europskih zemalja učenici kulturu čitanja stječu čitanjem literarnih i neliterarnih (informativnih, ekspozitornih) tekstova. U švedskom se obrazovnome sustavu, na primjer, nastava čitanja već na osnovnome (nižem) stupnju temelji na informativnim (stručnim) i književnoumjetničkim tekstovima. Nastavni program navodi sljedeće vrste tekstova na kojima se stječe čitateljsko iskustvo i njeguje kultura čitanja: slikovnice, kraće pjesme, priče, dječje knjige, stručni tekstovi, dječji tisak (dječji časopisi). Stjecanju kulture čitanja u Švedskoj pridonose i brojni izdavači koji pripremaju vrlo atraktivne stručne knjižice koje su namijenjene djeci i mladeži. Dakle, osim što objavljuju beletristiku⁵ za djecu i mladež, objavljuju i zanimljivu stručnu literaturu primjerenu interesima učenika. (Rosandić 2003).

⁵ Što se tiče naziva *beletristika* (prema francuskome *belles lettres*), naziv se rabi u značenju „lijepe književnosti“ odnosno „umjetničke književnosti“. Uglavnom se odnosi na dio umjetničke književnosti (romane i novele) i kao takva oznaka odgovara poimanju književnosti u užem smislu riječi.

Istaknimo i to da je švedski obrazovni sustav, kada je riječ o nastavi čitanja, otvoren odnosno da pruža učiteljima i nastavnicima slobodu u izboru tekstova i pisaca, a učenicima mogućnost da sudjeluju u programiranju nastave izborom sadržaja i oblika nastavne djelatnosti. Program ne navodi pisce i djela, sugerira tematske krugove i književne vrste. Ne navodi ni književnoteorijske pojmove koje učenik treba usvojiti na pojedinim stupnjevima obrazovanja. (Rosandić 2003). U hrvatskome, pak, obrazovnome sustavu, na početku institucionalnoga književnog odgoja i obrazovanja (razredna nastava) nastavni program ne propisuje pisce i djela koja će se pojaviti u udžbeniku književnosti, nego taj izbor prepušta autorima udžbenika odnosno čitanke. Nastavni program propisuje samo književnoteorijske pojmove koje učenici trebaju upoznati u svakom pojedinom razredu te lektirna djela koja trebaju pročitati.⁶

U belgijskome obrazovnom sustavu književni odgoj i obrazovanje ostvaruje se u nastavnome području *Čitanje*. Temeljna je zadaća toga nastavnog područja odgajanje čitatelja, razvijanje čitateljskih interesa, čitateljske potrebe i ljubavi prema knjizi kao i razvijanje estetske senzibilnosti i znanja o književnosti. Svim se tim elementima oblikuje učenikova kultura čitanja. (Rosandić 2003). No, do nje se dolazi i uvrštanjem u nastavu različitih vrsta tekstova odnosno tekstovnih žanrova. Naime, belgijski nastavni program uspostavlja korpus narativnih, poetskih i informativnih tekstova namijenjenih čitanju. U skupini informativnih tekstova zastupljeni su stručni, znanstveni i komunikacijski tekstovi. Za svaku se skupinu tekstova navode odgojno-obrazovni zahtjevi, tj. očekivane sposobnosti i znanje kao rezultat odgojno-obrazovnoga procesa. Postavljeni se zahtjevi za informativne tekstove odnose na recepciju, razumijevanje, tumačenje i djelovanje tih vrsta tekstova. Zahtjevi se odnose i na poznavanje zakonitosti oblikovanja (kompozicije, jezika i stila). (Rosandić 2003).

⁶ Prema važećem Nastavnome planu i programu za osnovnu školu (2006) (razredna nastava) učenici se u predmetu Hrvatski jezik upoznaju sa sljedećim književno-teorijskim pojmovima: 1. r. priča, pjesma, lik; 2. r. dijelovi pjesme (kitica, stih, pjesnička slika), bajka, glavni i sporedni likovi, igrokaz; 3. r. tema u poeziji i prozi, ponavljanje u stihu, kitici i pjesmi, šaljiva pjesma, povezanost događaja s vremenom, mjestom i likom, izgled i ponašanje lika, usporedba, pripovijetka, basna, dječji roman; 4. r. određivanje teme u poeziji i prozi, vidni i slušni doživljaj, ritam u pjesmi, uvod, rasplet i zaplet u priči, odnosi među likovima, personifikacija, dijelovi teksta, književne vrste.

Što se tiče popisa lektire, Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) propisuje za svaki razred obvezne lektirne nastalo ve te ukupan broj lektirnih djela koje učenik u svakom pojedinom razredu treba pročitati. Navedeni je popis lektire, dakle, djelomice obvezujući, a djelomice slobodan.

I mnogi drugi europski kurikuli, poput njemačkoga, austrijskoga i talijanskoga, nastavu književnosti smještaju u nastavno područje čitanja. Time se ističe temeljna zadaća nastave književnosti: razvijanje čitateljske kulture i odgoj čitatelja. (Rosandić 2003, 2013). Hrvatski, pak, obrazovni sustav nastavom književnosti ponajprije utječe na razvoj učenikovih literarnih sposobnosti, sposobnosti estetskoga percipiranja književnoumjetničkih tekstova, sposobnosti emocionalnoga doživljavanja i uživanja u pročitane, sposobnosti raščlanjivanja odnosno analize književnoga teksta i sposobnosti njegova tumačenja. Riječ je o stjecanju književnoga znanja, razvijanju književnih sposobnosti i vještina tumačenja književnoumjetničkih pojava. No i takav pristup oblikovanju učenikova čitateljskoga literarnog iskustva ima svoje nedostatke i manjkavosti.

Kritika se našega obrazovnog sustava može uputiti i na oblikovanje čitateljskoga literarnog iskustva koji je određen školskim čitanjem ponajprije ulomaka, a ne cjelovitih književnih djela. Meta Grosman napominje da nastava književnosti zasnovana na literarnim odlomcima ne doprinosi razvoju čitalačke sposobnosti. Naime, čitanje odlomaka učeniku ne posreduje ni spoznaju o tome da bi čitanje moglo biti užitek, a ni očekivanje da književna priča može biti zanimljiva ili uzbudljiva. Takvo čitanje ne potiče ni njegovu fantazijsku aktivnost bez koje čitanje može postati muka kao što ga ne uvodi ni u empatično suosjećanje s likovima. Ukratko, čitanje odlomka ne posjeduje ni jedno obilježje književnoga čitanja. (Grosman 2010).

Hrvatski obrazovni sustav trebao bi se prilagoditi zahtjevima suvremenoga društva koje od građanina traži određeni stupanj čitalačke pismenosti. Do nje se ponajprije dolazi sustavnim institucionalnim odgojem i obrazovanjem. To znači da bi naše škole trebale biti mjesta u kojima će učenici stjecati kulturu čitanja i razvijati vlastite čitateljske interese. Nastava bi trebala odgajati mladoga čitatelja koji će imati potrebu za svakodnevnim čitanjem, koji će znati kritički se odnositi prema pročitane, koji će stvaralački čitati i koji će znati služiti se knjigom kao izvorom novih spoznaja. A do svega navedenoga dolazi se čitanjem različitih vrsta tekstova: i literarnih i neliterarnih.

2.2. ČITANJE S RAZUMJEVANJEM

2.2.1. Uvod

Svrha je vještine čitanja postizanje razumijevanja. Zabluda je da dijete zna čitati onda kada je naučilo izgovarati ili dekodirati napisane riječi. To je daleko od pravoga čitanja. Potrebno je naučiti čitati s razumijevanjem jer ako „djeca ne razumiju ono što čitaju, onda zapravo ne čitaju. (Zimmermann – Hutchins 2009: 5) Dakle, „Podučavanje učenika da čitaju s razumijevanjem najvažniji je cilj podučavanja čitanja.“ (Pavletić 2008: 63).

Čitanje se pokazuje kao jedan od najkompleksnijih oblika ljudskog društvenog ponašanja (zato i nije neobično da se sve više istraživača bave problemima čitanja).⁷ U 90.-im godinama 20. stoljeća promijenio se odnos prema čitanju tako što se sve veća pozornost usmjeravala podučavanju razumijevanja čitanja (a ne samo podučavanju dekodiranja i postizanju fluentnosti čitanja). „Glavna je misao u toj promjeni *Čitanje bez razumijevanja nije čitanje*.“ (Čudina-Obradović 2014: 205). „Razumijevanje je uvjet svih ostalih aktivnosti koje možemo ostvariti na tekstu i u vezi s tekstom koji čitamo ili smo pročitali. Razumijevanje je uvjet da bismo učili, istraživali, analizirali, tumačili, pisali, stvarali.“ (Visinko 2014: 94).⁸

Razumijevanju pri čitanju prethodi stjecanje vještine brzoga i tečnoga čitanja, tzv. fluentnost, iako istraživanja pokazuju da razumijevanje pročitana nužno ne mora biti povezano s tečnošću i točnošću čitanja. Dakle, napominjemo da se razumijevanje pročitana treba provjeravati zasebno od tečnosti i točnosti čitanja.

Brojna su istraživanja potvrdila da je „bogatstvo rječnika jedan je od najvažnijih čimbenika koji određuju uspješnost lingvističkog razumijevanja i jedan od najboljih samostalnih prediktora razumijevanja pri čitanju.“ (Rončević 2005: 63). Ustanovilo se kako postoji izravna uzročna povezanost između rječnika i vještine čitanja. Naime, za one čitače koji imaju siromašniji rječnik postoji veća vjerojatnost da će za vrijeme čitanja naići na više nepoznatih riječi, odnosno riječi za koje nemaju pohranjeno značenje. Takve riječi stvarat će

⁷ Prema nekim procjenama proces čitanja zapošljava trećinu mozga. Za taj je postupak potreban iznimno velik broj mentalnih operacija. Neki stručnjaci misle da je riječ o više od 500 000 operacija, dok drugi govore o milijardama. U svakom slučaju, broj tih operacija nadilazi sposobnosti računala više od sto puta, zbog čega računala još uvijek ne mogu čitati. Treba očekivati da će se s novim mogućnostima proučavanja mentalnih aktivnosti naši pogledi na čitanje još uvijek mijenjati. Više o tome vidjeti u: Meta Grosman. *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Algoritam. Zagreb. 2010.

⁸ *Čitanje s razumijevanjem* u literaturi se različito imenuje i to kao: *aktivno čitanje*, *angažirano čitanje*, *čitanje uz kritičko mišljenje*, *strateško čitanje* i *samoregularno čitanje*. Više o navedenim pojmovima vidjeti u knjizi Mire Čudine-Obradović *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*, Golden marketing-Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 2014.

praznine u značenju teksta i otežat će ili onemogućiti stvaranje koherentne reprezentacije teksta (Daneman, 1996, prema: Rončević 2005: 64).)

Nadalje, između bogatstva rječnika i iskustva u čitanju također postoji recipročan odnos. „Pretpostavka je da će ona djeca koja dobro čitaju i imaju razvijen rječnik više čitati te će na taj način učiti značenja novih riječi i zbog toga čitati još i bolje. Ona djeca koja nemaju razvijen rječnik, posebno ukoliko imaju slabije razvijene vještine dekodiranja, čitat će sporo i bez užitka, što će dovesti do toga da će se sve manje upuštati u aktivnosti vezane uz čitanje. Manjak vježbe i iskustva otežat će razvoj automatizma i brzine na razini prepoznavanja riječi.“ (Stanovich 1986, prema Rončević 2005: 64).

Količina vremena provedena u čitanju također će utjecati na djetetov razvoj i bogatstvo rječnika, na razvoj fulentnosti čitanja te će u konačnici utjecati i na razumijevanja onoga što se čita.

Zaključimo: „Razumijevanje pročitana kompleksan je kognitivni proces u kojem čitatelj čitajući razmišlja, stvara emocionalan odnos prema onom što čita, zadovoljava znatiželju, ostvaruje estetski užitak. Utvrđeno je da je za estetski užitak, pa i zabavu u čitanju, potrebno razumijevanje pročitana.“ (Vodopija 2006: 51).

2.2.2. Strateško čitanje ili čitanje s razumijevanjem

Svrha je poučavanja čitanja osposobiti dijete da čita s razumijevanjem. Takvo se čitanje u literaturi naziva još i strateškim čitanjem.

Do strateškoga se čitanja ili čitanja s razumijevanjem dolazi nakon što je dijete svladalo površinsku razinu čitanja. (Zimmermann - Hutchins 2009). Površinskoj bi razini čitanja pripadalo djetetovo znanje da glas odgovara slovu, da čitajući treba pogledom zahvaćati cijele riječi, a da pri tome ne mora izgovarati svaki slog, da razumije jezični sustav odnosno jezičnu građu od koje je tekst satkan, da riječi koje se u tekstu nižu imaju smisla te da su gramatički i sintaktički međusobno povezane. Riječ je zapravo o „dešifriranju“ onoga što se čita. No dešifriranje nije dovoljno da se i razumije pročitano. Stoga je potrebno dijete osposobiti da s površinske razine prijeđe na dubinsku razinu čitanja. Dubinska je razina čitanja zapravo čitanje s razumijevanjem.

Svrha je, dakle, podučavanja čitanja s razumijevanjem osposobiti dijete da postane strateški čitač. Rončević (2005) navodi kako će strateški čitatelj nadgledati vlastito razumijevanje pročitano, bit će svjestan onoga što čita, odnosno dok čita, nadgledat će niz karakteristika – je li dio koji čita važan za cilj čitanja, je li lagan ili težak za čitanje, je li pisan na pristran način, je li povezan s tekstovima koje je ranije pročitao, je li dvosmislen, i nudi li ideje koje su konzistentne ili nekonzistentne s čitateljevim perspektivama. Suprotno njima, nestrateški čitatelj često će čitati linearno i neće obraćati pozornost na poteškoće u razumijevanju te će biti sklon zanemarivati nekonzistencije i pogreške u tekstu. (Rončević, 2005).

Mira Čudina-Obradović (2014) strateškoga čitatelja prepoznaje u osobi koja ima sljedeće karakteristike:

✓ predviđa o čemu bi priča mogla govoriti s obzirom na njezin naslov, podnaslov, ilustracije
✓ razmišlja o onome što čita i povezuje sa svojim prethodnim znanjem i iskustvom doživljaja svijeta
✓ tijekom čitanja postavlja sam sebi pitanja i na njih traži odgovore
✓ zamišlja izgled likova, prostor u kojem se likovi kreću, atmosferu u kojoj se radnja događa
✓ traži glavnu misao pročitano i oblikuju vlastiti sud o njoj
✓ kritički se odnosi prema postupcima likova i komentira ih
✓ nastoji razumjeti značenje riječi i rečenica te se prema potrebi vraća na pročitano da bi otkrio značenje nepoznatih i manje poznatih riječi, a u čemu mu pomaže kontekst pročitano
✓ upotrebljava više različitih strategija koje mu pomažu čitati s razumijevanjem
✓ sudjeluje u razgovoru o pročitano i sposoban je odgovoriti na učiteljeva / nastavnikova pitanja višega reda (analiziranje, povezivanje i zaključivanje).

Strateški se čitatelj postaje uspješnom primjenom različitih strategija prije, za vrijeme i nakon čitanja. To znači da bi se u institucionalnom kontekstu podučavanja čitanja, osim osposobljavanja učenika da točno dekodiraju riječi i da postignu što bolju fluentnost čitanja, što je temelj podučavanja vještine početnoga čitanja, trebalo što više pozornosti usmjeravati na podučavanje djece da što učinkovitije primjenjuju različite strategije razumijevanja pri čitanju. Mira Čudina-Obradović (2014) kaže da se primjena strategija razumijevanja pri

čitanju razvija postupno tijekom mnogobrojnih aktivnosti čitanja odnosno da se u neke djece „...one razvijaju spontano, drugu moramo upozoriti i naviknuti na njihovu primjenu.“ (Čudina-Obradović 2014: 198).

Zapravo, put osposobljavanja djeteta da postane vješt, strateški čitatelj nije nimalo ni lak ni jednostavan. Da bi se postiglo čitanje s razumijevanjem, dijete treba znati na kojim je mjestima za vrijeme čitanja potrebno usporiti, zastati ili vratiti se na pročitano. Ako primijetimo da čitajući dijete više ne može predviđati što bi se dalje moglo dogoditi, ako mu za vrijeme čitanja ne naviru pitanja na koja traga za odgovorima, ako čitajući ne stvara mentalne slike ili predodžbe, ako mu se u tekstu ne čini ništa važnim, ako štivo koje čita ne povezuje s vlastitim iskustvom, ako ne odgonetava značenja riječi koja su mu nepoznata, ako ne može prepričati odnosno svojim riječima izraziti ono što čita, signali su to koji pokazuju da dijete ne čita s razumijevanjem. (Zimmermann – Hutchins 2009). I tada mu je potrebna pomoć u razmišljanju čitanja. Takav će nestrateški čitatelj čitati sporo, doslovno će shvaćati pročitane riječi, najvjerojatnije će u čitanju preskakati neke riječi, neće shvaćati kontekst pročitanoa te će čitanje za njega biti zamorna i mukotrpna aktivnost. (Brangan 2014: 37).

2.2.3. Motivacija za čitanje – ključni čimbenik u postizanju vještine čitanja s razumijevanjem

Pitamo se kako motivirati dijete za knjigu i čitanje kada živimo u vremenu tzv. krize čitanja, u vremenu u kojem, ma koliko god htjeli to priznati ili ne, knjiga i čitanje nisu u modi odnosno ne prepoznaju se kao životni stilovi mladih? I tko je odgovoran za razvoj čitateljskih interesa djece i mladih? Roditelji? Učitelji? Odgojitelji? Uža i šira socijalna zajednica? Školska kurikularna politika? Odgovornost je zapravo svačija. Stoga, da bi dijete postalo čitatelj “i to doživotni, potrebna je briga cijele društvene zajednice. Pozitivno ozračje u društvu koje njeguje kulturne vrijednosti temeljene na prenošenju informacija čitanjem bit će najbolji poticaj stvaranju čitatelja kojima će čitanje postati hrana za misli, dakle svakodnevna potreba.” (Vodopija 2006: 40).

No, načelno se može reći da se motivacija za čitanje postiže ponajprije u obitelji i u školi. Obiteljski su činitelji važni za razvoj i prijenos pozitivne predčitalačke motivacije kao i za neposredno razvijanje čitalačke motivacije školskoga djeteta: poticanjem odlaska u knjižnicu, kupovanjem knjiga kao darova, postupnim osamostaljivanjem djeteta u čitalačkoj aktivnosti

uz česte razgovore i uživanje u pročitanim sadržajima. (Čudina-Obradović 2002) No, ako ne postoji dobra tradicija obiteljskoga čitanja, kako ističu Soboleva i Krasnova (2011), dijete gotovo nikada neće samo uzeti knjigu u ruke. Dijete treba osjećati da je život njegovih roditelja nezamisliv bez knjiga i tek onda će knjige ući u njegov život. Ipak, nerealno je očekivati da će svaki roditelj posegnuti za knjigom i čitanjem djetetu u najranijoj dobi. No, ono čime obiteljsko okruženje može pridonijeti razvoju njegove predčitateljske i čitateljske motivacije, zapravo je provođenje sljedećih aktivnosti:⁹ (Centner 2007)

- čitati djetetu svakodnevno
- čitati prije spavanja (što ne isključuje i neko drugo vrijeme)
- čitati tako da dijete tu aktivnost doživi kao ugodu
- pričati djetetu događaje koji su povezani s književnim likom; u pričanju spominjati i imena biljaka i životinja; opisivati i mjesta odnosno prostor u kojem se likovi kreću; u pričanje utkati djetetovo ponašanje tijekom dana ili tjedna; ponavljati dijelove priče ili cijelu priču onoliko puta koliko to dijete želi.

Istaknimo i sljedeću misao: “Uživanje u slušanju priče nužno ne znači i jednoga dana posegnuti za knjigom, ali pridonosi usmjeravanju pažnje na slušanje riječi i glasova, što će im kasnije pomoći da čuju riječi i glasove kada budu učili čitati, naglas i u sebi.” (Centner 2007: 21). Mira Čudina-Obradović (2002) smatra da pričanje priča ima višestruku ulogu u razvoju djetetove predčitalačke motivacije. Pričanjem se priča utječe na povećanje djetetove pozornosti, razvija se vještina slušanja, proširuje se djetetov rječnik, postupno se dijete uvodi u razumijevanje strukture priče (početak, sredina i kraj) te mu se omogućuje posvemašnje emocionalno uživanje i doživljavanje koje omogućuje praćenje sadržaja priče.

Irena Vodopija (2006) ističe kako u ranome djetinjstvu čitanja u doslovnome značenju riječi nema. “Ali se zato doživljajno-spoznajna i komunikacijska odrednica čitanja na jedan poseban, posredan način ostvaruje još u vrijeme kad dijete samo još ne čita, nego sluša.” (Vodopija 2006: 27). Možemo reći kako čitanje do polaska u školu najčešće poprima oblik tzv. dijalškoga čitanja. To znači da razvojem djetetova govora čitanje ima oblik dijaloga – faze čitanja odrasle osobe, najčešće roditelja, izmjenjuju se s fazama razgovora s djetetom o

⁹ Navedene aktivnosti predlaže učiteljica razredne nastave s dugogodišnjim nastavnim iskustvom i radom te autorica udžbenika za Hrvatski jezik za mlađu školsku dob Sandra Centner u knjizi *Kako zavoljeti knjigu i čitanje*, TEMPO d.o.o., Đakovo.

slikama i tekstu. Kako se dijete razvija, tako i sam njihov razgovor postaje bogatiji. (Centner 2007).

2.2.4. Učitelj kao motivator

Ako dijete, unatoč izloženošću knjigama i čitanju u obiteljskome domu, i dalje ne želi i ne voli čitati, možda uzroke odbojnosti prema čitanju treba tražiti u školi. Školsko okruženje i učiteljev pristup knjizi i čitanju uvelike će utjecati na stvaranje čitateljskih interesa, kulture i navike čitanja već na samom početku djetetova institucionalnoga odgoja i obrazovanja, ali će biti presudni i za osposobljavanje učenika za samostalno čitanje i razumijevanje pročitanaoga tijekom cijeloga njegova školovanja.

Stoga su upravo učitelji ti koji će različitim metodičkim pristupima motivirati učenike da zavole knjigu i čitanje, da im čitanje postane svakodnevna aktivnost, aktivnost koju će provoditi s užitkom i poslije koje će rado sudjelovati u razgovoru o pročitaneome. U razrednome ćemo kontekstu učenike motivirati za čitanje ako:¹⁰ (Čudina-Obradović 2002)

1. je čitanje povezano s ugodnim okruženjem i aktivnostima čitanja koja podsjećaju na ugodu iz predškolskih aktivnosti (okruženje i opskrbljenost čitačkog centra i veza s prijašnjim razdobljima)
2. mogu za kratko vrijeme postići osjećaj kompetencije i uspjeha kao čitatelji ili spisatelji (to omogućuje kratak tekst o nekom događaju, po mogućnosti s humorom i ilustracijama)
3. im se pobudi znatiželja za cjelinu stvaranjem posebno zanimljivog ili privlačnog angažmana na početku cjeline
4. aktivnost čitanja razumiju kao nešto što je povezano s njihovim svakodnevnim iskustvom, što za njih ima smisao i značenje, ako mogu uočiti povezanost pisanog teksta i radnje
5. mogu aktivno sudjelovati u nekoj zanimljivoj čitačkoj aktivnosti, ostvariti aktivno sudjelovanje u tekstu (prepričavanjem, crtanjem, dramatizacijom, ilustracijom, pisanjem)

¹⁰ Navedene aktivnosti učenika nakon susreta s knjigom predlaže Mira Čudina-Obradović u knjizi *Igrom do čitanja. Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. III. dopunjeno izdanje. Školska knjiga, Zagreb, 2002.

6. mogu samostalno izabrati između nekoliko ponuđenih čitačkih i spisateljskih sadržaja ili aktivnosti
7. u čitačkim aktivnostima sudjeluju zajedno s vršnjacima i odraslima (zajedničko čitanje, prepričavanje i transformacije priče)
8. za izvršeni zadatak u nekoj čitačkoj aktivnosti dobiju priznanje okoline (samostalno prikazivanje rezultata: izvještavanje, prepričavanje, dramatizacija).

Odbojnost prema knjizi i čitanju u razrednome kontekstu može proizlaziti iz različitih razloga. Jedan je od njih svakako nemogućnost učenika da sam odabere knjigu koju želi čitati u skladu s vlastitim čitateljskim interesima. To znači da „Sam čitalački čin učenika, koji je redovito zadatak, a ne osobni izbor, nije dovoljan kako bi se razvila ljubav prema knjizi i čitanju...” (Centner 2007: 48). I „Kada zahtijevamo da pročitaju ono što smo bez njih odlučili da moraju pročitati, manje čitaju za sebe, a više za drugoga, ili zbog nečega drugog.” (Centner 2007: 40). Ako prihvatimo činjenicu da je čitanje ponajprije čovjekova samostalna aktivnost, njegov individuani čin, onda bi i u razrednome kontekstu trebalo što češće upriličiti aktivnosti tzv. slobodnoga čitanja. Ono se u literaturi još naziva i samostalno čitanje ili rekreacijsko čitanje. Slobodnim se čitanjem „najprije izbjegava negativan utjecaj početnoga čitačkog neuspjeha, jer se ne kontrolira i ne ocjenjuje. Zatim, zbog slobodnog izbora i osjećaja autonomije povećava se motivacija, a to znači da će učenik povećati količinu čitanja. Veća količina čitanja razvija čitačku vještinu, proizvodeći automatizaciju kodiranja i izgrađujući bogat rječnik poznatih riječi.” (Čudina-Obradović 2014: 266).¹¹ Sudjelujući u odabiru knjige za čitanje, učenik ostvaruje veću osobnu povezanost s djelom, znatiželjniji je, lakše se uživljajva i uživa u samome činu čitanja. Takvim pristupom knjizi i čitanju odgajamo i obrazujemo učenika kako bi postao strateški čitatelj, čitatelj koji čita s razumijevanjem.

Učitelj u početku može pomoći u odabiru onoga što će učenik čitati s obzirom na njegove interese i s obzirom na težinu i zahtjevnost teksta. Isto tako učitelj treba prihvatiti i mogućnost da ga dijete u čitalačkim savjetima ponekad i ne posluša jer je za uspostavljanje autonomije čitanja važan djetetov vlastiti izbor i vlastito odlučivanje što, kada i kako će čitati.

¹¹ Autorica ističe kako postoje prigovori tzv. slobodnom čitanju u razrednome kontekstu jer se takvim čitanjem ne može nadzirati učenikov angažman pa se njime možda potiče gubljenje vremena, sanjarenje i igranje, ne može se jasno utvrditi što su učenici stvarno pročitati, a osobito izmiče kontroli koliko su učenici razumjeli pročitano. No, važnim smatramo navesti sljedeću autoričinu misao: „Postupci slobodnog čitanja u školi temelje se na očekivanju i nadi da će se učenici stvarno zainteresirati za sadržaj koji im je neprestano dostupan.” (2014: 267).

Osim pružanja mogućnosti učeniku da sam odabere što će kada i kako čitati, ne zaboravimo da je čitanje potrebno odvojiti i određeno vrijeme. „Da bi učenici željeli i voljeli čitati te se sami odlučili čitati, čitanje moraju doživljavati kao radosnu društvenu aktivnost. Za ovakvo bi se čitanje trebalo redovito odvajati vrijeme u planiranju nastave (npr. sat čitanja tjedno).“ (Centner 2007: 38). Francuski pisac i književnik Daniel Penac (1996) uočava kako se danas sve češće može čuti misao da suvremeni čovjek, opterećen obiteljskim i poslovnim obvezama, više nema vremena za knjigu i čitanje. Autor se pita gdje iznaći vremena za čitanje? U kojem dijelu dnevnoga rasporeda oduzeti tih sat vremena za svakodnevno čitanje? Oduzeti ih druženju, prijateljima, televiziji...? Izlascima, obiteljskim večerama, pisanju zadaća...? Zaključuje da osoba čim postavi pitanje vremena za čitanje znači da zapravo nema nikakve želje da posegne za knjigom i čitanjem. Navest ćemo i Penacovo zanimljivo razmišljanje kako iznaći vremena za čitanje:

Vrijeme za čitanje uvijek je ukradeno vrijeme. (Kao uostalom i vrijeme za pisanje, ili vrijeme za ljubav.) Ukradeno čemu? Recimo, obvezi da živimo. No, možemo i drukčije razmišljati. Vrijeme za čitanje, kao i vrijeme za ljubav, proširuje vrijeme za život. Jer kada bismo razmatrali ljubav sa stajališta naših dnevnih obveza, tko bi se na nju odvažio? Tko ima vremena biti zaljubljen? Jesmo li, međutim, ikada vidjeli zaljubljenog koji ne nalazi vremena za ljubav? Čitanje ne ovisi o organizaciji vremena, ono je, kao i ljubav, način življenja. Nije u pitanju imam li ili nemam vremena (vrijeme mi, uostalom, nitko neće dati), već je pitanje hoću li sebi podariti ili ne radost da budem čitatelj.

2.2.5. Lektira u nastavi Hrvatskoga jezika

Sljedeći vrlo važan čimbenik za poboljšanje čitalačkih sposobnosti učenika i za razvoj čitalačke motivacije jest odgovornost svih predmetnih nastavnika, a ne samo nastavnika materinskoga jezika. Naime, u hrvatskom se obrazovnom sustavu čitanje povezuje s predmetom Hrvatski jezik odnosno s čitanjem lektire. Mira Čudina-Obradović (2014: 272-273) kaže da propisana literatura, školsko čitanje i posebno lektira nemaju privlačnosti za djecu jer nisu u skladu s njihovim osobnim zanimanjem i sprječavaju slobodan izbor. Autorica ističe da je lektira nametnuta i da je to možda razlog zašto ju djeca ne vole. Važnim smatramo istaknuti i sljedeća njezina razmišljanja:

Lektira je...upravo ona vrsta teksta koja će najviše odbijati učenike od samostalnoga i samoinicijativnog čitanja. Znači li to da bismo trebali zaboraviti na lektiru kako bismo potaknuli razvoj motivacije i količinu čitanja pomoću druge, zanimljivije, često i manje

vrijedne literature?... prema istraživanjima o tome kako se razvija čitačka motivacija, u počecima čitanja moramo na neko vrijeme zanemariti kriterij književne kvalitete, osigurati veliku količinu čitanja isključivo u skladu s učenikovim interesima, a kad je već učenik dostigao visok stupanj čitačke vještine, valja postupno uvoditi djela vrijedne literature koja će u toj fazi učenici moći i željeti prihvatiti.“ (Čudina-Obradović 2014: 275).

Stoga, da bismo učenika osposobili da postane strateški čitatelj, čitatelj koji čita s razumijevanjem, čitatelj kojemu će čitanje biti svakodnevna i cjeloživotna aktivnost, da bismo znatnije utjecali na razvoj njegove čitalačke kompetencije, čitati se treba sustavno i kvalitetno u svim nastavnim predmetima. Iz toga proizlazi misao da popis lektire treba proširiti i na druge nastavne predmete i da lektira ne bi trebala biti izolirana, učenicima omražena sastavnica predmeta Hrvatski jezik. Drugim riječima, potrebno je osposobiti učenika za čitanje i razumijevanje različitih postavljenih zadataka, za čitanje grafikona i tablica, zemljopisnih karata, informativnih tekstova jer se samo takvim raznovrsnim čitanjem dolazi do čitalačke pismenosti kakvu danas zahtijeva suvremeni svijet u kojem živimo.

Nakon što smo u razrednome okruženju omogućili učenicima slobodan izbor onoga što će čitati, dali im dovoljno vremena za čitanje, ponudili im raznolike čitalačke aktivnosti kojima će izraziti vlastiti, individualni doživljaj pročitano, stvorili smo preduvjete za sustavno podučavanje strategijama razmišljanja pri čitanju. Njihovom primjenom osposobljavamo učenike da postanu vješti čitatelji, strateški čitatelji, čitatelji koji čitaju s razumijevanjem, koji čitanje doživljavaju kao ugodnu i vrijednu ne samo školsku nego i izvanškolsku, cjeloživotnu aktivnost.

2.3. STRATEGIJE RAZUMIJEVANJA PRI ČITANJU

2.3.1. Uvod

Tradicionalni pristup učenju čitanja s razumijevanjem naglasak je stavljao na učiteljevu sposobnost da učenika nauči točno i tečno čitati, da zna prepričati ono što je pročitao, da učitelju odgovori na pitanja koja se odnose na sadržaj pročitano. Takvo je podučavanje čitanja bilo daleko od podučavanja razumijevanja onoga što se čita. Naime, „Pravo razumijevanje povezano je s razmišljanjem, učenjem i proširivanjem čitateljevog znanja i horizonta. Radi se o nadograđivanju starih znanja, svladavanju novih informacija...“ (Zimmermann – Hutchins 2009: 6).

Da bismo učenika osposobili da čita s razumijevanjem, nužno ga moramo naučiti primjenjivati različite strategije čitanja. Strategije se čitanja i razumijevanja pročitano. Odnose na pripremu učenika za susret s pisanim tekstom ili knjigom, na prizivanje učenikova prethodnog znanja o nekoj pojavi, temi ili činjenici s novim činjenicama i informacijama s kojima će se susresti za vrijeme čitanja, na uspostavljanje svojevrsnoga dijaloga s tekstom, piscem i likovima. Nadalje, primjenjivati strategije razumijevanja pročitano. znači i tražiti smisao onoga što se čita, nadzirati vlastita razmišljanja o pročitanome, postavljati pitanja i čitanjem tragati za njihovim odgovorima.

2.3.2. Pojmovna određenja (strategije učenja, nastavne strategije, strategije razumijevanja pročitano)

Strategije učenja mogu se definirati kao „svjesni psihički procesi koji se odvijaju u kratkoročnom pamećnju u svrhu prijenosa iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje: ponavljanje, organizacija i elaboracija informacija. (Cindrić – Miljković – Strugar 2010: 260). „Jednostavnije rečeno, strategije učenja sve su ono što učenik radi da nauči i da regulira svoje učenje. Ono što je zanimljivo jest da učenici koriste različite strategije učenja za različite predmete. Tako se gradivo iz fizike i engleskog jezika ne usvaja na isti način. Dakle, strategije učenja mijenjaju se u različitim situacijama. Primjerice, ako učenici promijene nastavnika, može doći i do promjene strategije učenja za određeni predmet.“¹²

U pedagogiji i didaktici strategije se učenja nazivaju nastavnim strategijama. Nastavne strategije obuhvaćaju kombinaciju različitih metoda i postupaka „kojima se potiče učenikova aktivnost te mu se omogućuje upravljanje vlastitim procesom učenja“ (Cindrić – Miljković –

¹² <http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/strategije-ucenja-kao-alat-za-uspjeh/>

Strugar 2010: 170) radi postizanja određenih odgojno-obrazovnih ciljeva. Uz pojam strategija supostoje i pojmovi vještina, sposobnost, tehnika, taktika, postupak, korak.

Kada govorimo o jezičnoj djelatnosti čitanja, strategije razumijevanja pročitanoa mogu se definirati kao „svjesna, namjerna uporaba misaonih postupaka kako bi se uspostavilo razumijevanje teksta koji čitamo.“ (Čudina-Obradović 2014: 207). Ključno obilježje strategija čitanja jest da se poduzimaju svjesno i namjerno i okupiraju kapacitete pažnje i radnoga pamćenja. To ih obilježje razlikuje od vještina i sličnih automatiziranih procesa.

2.3.3. Podjela strategija razumijevanja pri čitanju

Pojedinačna individualna istraživanja učinkovitosti poučavanja strategija razumijevanja pri čitanju u razrednome kontekstu javljaju se u 70-im i ranim 80-im godinama 20. stoljeća. Ta su istraživanja ponajprije bila usmjerena na učinkovitost primjene strategija izrade mentalnih mapa, pripovijedanja i sažimanja kao osnovnih strategija za koje se vjerovalo da će učeniku pomoći u boljem razumijevanju pročitanoa. Istraživanja su pokazala da su učenici koji su bili izloženi podučavanju strategijama razumijevanja pri čitanju postizali bolje rezultate u razumijevanju pročitanoa u odnosu na učenike koji su čitali onako kako inače čitaju, dakle bez ikakve izravne poduke o primjeni određene strategije pri čitanju. Zaključci tih istraživanja ukazuju da se izravnim podučavanjem strategijama razumijevanja pri čitanju može postići bolje razumijevanje pročitanoa. (Haller, Child i Walberg 1988; Pearson i Dole 1987; Pearson i Fielding 1991, Pressley, Jonson, Symons, McGoldrick i Kurita 1989, prema Pressley 1998).

Istraživanja tijekom 80-ih i 90-ih godina 20. stoljeća bila su usmjerena na učinkovitost tzv. recipročnoga poučavanja. Naime, recipročno poučavanje, kako su ga definirali Palincsar i Brown 1984., uključuje primjenu četiriju strategija razumijevanja pri čitanju, i to: strategiju predviđanja, strategiju postavljanja pitanja, strategiju traženja dodatnoga objašnjenja i strategiju zaključivanja o pročitanoa. Učenici su bili podučeni kako primjenjivati svaku pojedinu strategiju za vrijeme čitanja. Istraživanja provedena u razrednome kontekstu pokazala su da su strategije postavljanja pitanja, predviđanja, sažimanja i traženja objašnjenja ključne strategije za postizanje boljšeg razumijevanja pročitanoa te da bi ih učenici trebali primjenjivati pri svakom individualnom čitanju. Navedene strategije učenicima pomažu, između ostaloga, i u tome da sami procijene jesu li razumjeli ono što su pročitali. O

učinkovitosti navedenih strategija podučavanja razumijevanja pri čitanju, osim Palincsar i Brown 1984., ukazali su i Rosenshine i Mester 1994. koji naglašavaju da se zajedničkom kombinacijom tih strategija postiže bolje razumijevanja pročitana u odnosu na njihov izostanak. (Pressley 1998).

Jedan je od najpoznatijih modela strategijskoga podučavanja čitanja u 90-im godinama 20. stoljeća poznat je pod nazivom ERR sustav podučavanja. Riječ je o trodijelnom sustavu podučavanja čitanja s razmišljanjem (evokacija, razumijevanje značenja i refleksija) koji su uveli autori Jannie Steel i Kurt Meredith 1998. godine, a u hrvatskoj su literaturi poznati pod imenom *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. Prema ERR sustavu podučavanja čitanja s razumijevanjem u trodijelnom sustavu podučavanja (evokacija, razumijevanje značenja i refleksija) izmjenjuju se sljedeće strategije:¹³

ERR sustav podučavanja čitanja s razumijevanjem			
	ETAPA EVOKACIJE	ETAPA RAZUMIJEVANJA ZNAČENJA	ETAPA REFLEKSIJA
STRATEGIJE	prizivanje prijašnjega znanja	povezivanje prethodnoga znanja s novim	sažimanje glavnih misli
	razvijanje novoga vokabulara	prepoznavanje novih ideja	ponavljanje naučenoga
	postavljanje cilja	izvođenje zaključaka	stvaranje novih ideja
	usmjeravanje pozornosti i motivacija	preispitivanje teksta	primjenjivanje novih informacija

Autori Grabe i Stoller (2002), govoreći o strategijama čitanja u razrednome kontekstu, ističu kako je ponajprije potrebno da učenici postave cilj čitanja odnosno da sami sebi odgovore na pitanje zašto nešto čitaju. Nadalje, čitanje je aktivnost za koju je potrebno određeno vrijeme, a to znači da ju je potrebno unaprijed planirati. Za vrijeme čitanja jedna od vrlo učinkovitih strategija razumijevanja pri čitanju je predviđanje sadržaja i razmišljanje o čemu će dalje biti riječ. Za vrijeme čitanja autori ističu kako je poželjno postavljati pitanja o tekstu i tragati za odgovorima. Strategije razumijevanja pri čitanju autori Grabe i Stoller (2002) dijele na:¹⁴

¹³ ERR sustav preuzet je iz priručnika *Poučavanje čitanja i pisanja na osnovi procjene pismenosti*, ur. Zoran Pavletić, Forum za slobodu odgoja, Zagreb, 2008.

¹⁴ Navedene strategije sastavljene su prema Grabe i Stoller 2002: 16, preuzete od Grosman 2010: 258-259.

STRATEGIJA	UTVRĐIVANJE CILJA ČITANJA (zašto nešto čitamo - da bismo razumjeli tekst, zato da bismo došli do određenih podataka, zato da bismo znali o čemu tekst govori, zato da bismo tekst samo preletjeli čitanjem)
	PLANIRANJE (koje bi korake valjalo obaviti, o čemu bi trebalo voditi računa, kako obilježavati tekst s obzirom na cilj čitanja)
	PREGLEDAVANJE TEKSTA (KNJIGE..)
	PREDVIĐANJE sadržaja i razmišljanje o čemu će biti riječ, provjeravanje inicijalnih predviđanja
	PROPTIVANJE TEKSTA I TRAŽENJE ODGOVORA na postavljena pitanja o tekstu
	Razmišljanje o VEZI IZMEĐU TEKSTA I ZNANJA potrebnoga za njegovo razumijevanje
	SAŽIMANJE PODATAKA
	OČEKIVANJE NOVIH PODATAKA
	Međusobno POVEZIVANJE pojedinih DIJELOVA TEKSTA
	UOČAVANJE STRUKTURE TEKSTA
	PONOVNO ČITANJE
	Utvrdjivanje ZNAČENJA NEPOZNATIH RIJEČI
	Proučavanje DISKURZIVNIH ZNAKOVA za utvrđivanje veza
	PROVJERAVANJE SPOSOBNOSTI RAZUMIJEVANJA
	Utvrdjivanje TEŠKOĆA do kojih dovodi tekst
	ISPRAVLJANJE POGREŠAKA U RAZUMIJEVANJU
	KRITIČKO RAZMIŠLJANJE o autoru i o njegovu tekstu
	Razmišljanje o ISPUNJAVANJU ZADANIH CILJEVA
	Razmišljanje o onome što smo na osnovi teksta NAUČILI

Autorice Zimmermann i Hutchins (2009) govore o 7 ključeva, tj. specifičnih strategija mišljenja kojima se koriste profesionalni čitatelji da bi razumjeli i elaborirali ono što čitaju. Dakle, kako bi otključali značenje, vješti čitatelji koriste 7 ključeva (odnosno strategija čitanja):

1.	STVARANJE MENTALNE SLIKE	stvaranje široke lepeze vizualnih, auditivnih i drugih osjetilnih slika tijekom čitanja i emocionalno uključivanje u ono što se čita
2.	KORIŠTENJE PRETHODNOGA ZNANJA	prethodna znanja prije, za vrijeme i nakon čitanja pomažu još boljem razumijevanju onoga što se čita
3.	POSTAVLJANJE PITANJA	postavljajući pitanja tijekom i nakon čitanja, vješti čitači postižu bolje razjašnjavanje značenja kao i pretpostavljanje i usmjeravanje pozornosti na ono što je važno
4.	ZAKLJUČIVANJE	na temelju onoga što čitaju vješti čitači stvaraju zaključke, produbljuju razumijevanje teksta te oblikuju vlastite interpretacije pročitana
5.	ODREĐIVANJE NAJVAŽNIJIH IDEJA ILI TEME	prepoznavanje ključne misli, ideje ili teme teksta, razlikovanje važnih informacija od nevažnih

6.	SINTETIZIRANJE INFORMACIJA	za vrijeme čitanja vješti čitači stvaraju vlastite bilješke kako bi shvatili potpuno značenje onoga što čitaju
7.	UPOTREBA NIZA STRATEGIJA ZA POSTIZANJE RAZUMIJEVANJA ONOGA ŠTO SE ČITA	vješti čitači svjesni su dijelova teksta koji ne razumiju te se vraćaju na pročitano, postavljaju pitanja, odgonetavaju značenja riječi ili fraza, čitaju naglas, a sve u cilju ponovnog uspostavljanja vještine čitanja s razumijevanjem

Paris strategije čitanja dijeli u dvije kategorije: kognitivne i metakognitivne. Kognitivne strategije rabe se tijekom čitanja s ciljem aktivne konstrukcije značenja prema informacijama iz teksta. To su primjerice strategije određivanja glavne ideje, izvođenja zaključaka te pregledavanja teksta unaprijed i unatrag kako bi se informacije usporedile i povezale. Metakognitivne strategije rabe se s ciljem reguliranja vlastita čitanja i uključuju primjerice pregledavanje teksta prije čitanja radi planiranja aktivnosti, nadgledanje razumijevanja tijekom čitanja te provjeru razumijevanja nakon čitanja sažimanjem pročitano. (Prema Biglbauer 2013: 16).

Mira Čudina-Obradović (2014) promatra strategije motivacije za čitanje odvojeno od strategija koje su preduvjet općeg razumijevanja teksta, odnosno koje podrazumijevaju misaoni pristup tekstu i strategija koje su u funkciji nadgledanja razumijevanja pročitano. Autorica navodi sljedeće strategije razumijevanja pri čitanju s obzirom na to primjenjuju li se one prije, za vrijeme ili nakon čitanja:

STRATEGIJE PRIJE ČITANJA	STRATEGIJE ZA VRIJEME ČITANJA	STRATEGIJE NAKON ČITANJA
gledanje slika	traženje glavne misli	refleksija ili razmišljanje o onome što se pročitalo
uočavanje naslova i podnaslova	predviđanje što će se dogoditi	povezivanje prijašnjega znanja s pročitanim
upoznavanje sa sadržajem	postavljanje pitanja	
	razumijevanje značenja riječi	
	stvaranje zaključka	

Karol Visinko (2014) govori o sljedećim strategijama koje se ponajviše primjenjuju tijekom samoga čitanja.

VRSTE STRATEGIJA ČITANJA			
primjena prethodnoga znanja	nadgledanje (provjera) razumijevanja pri čitanju	uočavanje ustroja teksta	odgovaranje na pitanja
predviđanje	stvaranje vizualnih percepcija	povezivanje različitih dijelova teksta	postavljanje pitanja
pregledavanje teksta	prepoznavanje glavnih ideja	sažimanje	izvođenje zaključaka ili tumačenja
			suradničko učenje

Ni jedna od navedenih strategija čitanja, koju smo dali u ovome poglavlju, nema prednost u odnosu na neke druge strategije. Najučinkovitije je, zapravo, kada se upotrebljava nekoliko strategija u kombinaciji. Važno je podučiti učenika da odabirom i primjenom jedne ili više strategija može pridonijeti boljem razumijevanju onoga što čita.

2.3.4. Učitelj kao podučavatelj i moderator strategija razumijevanja pri čitanju

Strategije razumijevanja pri čitanju odrasli čitatelji više ili manje, svjesno ili nesvjesno primjenjuju. No kada je riječ o mlađim čitateljima, osobito kada je riječ o podučavanju čitanja s razumijevanjem u razrednoj nastavi, treba naglasiti da odabir i primjena određene strategije nije nešto što se podrazumijeva i što se događa samo po sebi kada dijete poželi pročitati tekst ili knjigu.

Strategije se razumijevanja pri čitanju mogu naučiti i opetovanim vježbama usavršiti čime se uvelike utječe na razumijevanje pročitano. Zato je podučavanje strategijama razumijevanja pri čitanju u razrednome kontekstu korisno i iznadprosječnim i prosječnim i ispodprosječnim čitačima. (Čudina-Obradović 2014). Mnoga su istraživanja pokazala da su učenici koji su bili izloženi podučavanju strategijama razumijevanja pri čitanju pokazali znatno višu razinu razumijevanja pročitano i tijekom školske godine obradili su znatno veći broj sadržaja. (Brown i dr. 1996, Collins 1991, prema Pressley 1998). Istraživanja koja su proveli Anderson (1992) i Anderson i Roit (1993) pokazuju da su učenici koji su imali poteškoća u čitanju, a koji su bili svakodnevno izloženi podučavanju strategijama

razumijevanja pri čitanju, ostvarili bolje rezultate u odnosu na učenike s teškoćama u čitanju koji nisu bili podučavani. (Pressley 1998).

Hrvatska iskustva ukazuju na činjenicu da se mnogi učitelji tijekom svoga institucionalnog obrazovanja nisu susreli na teorijskoj razini s različitim strategijama razumijevanja pri čitanju, a što nužno onda dovodi i do izostajanja njihove primjene u školskoj praksi. Razgovor se o pročitanoj tada, ponajčešće, vodi na temelju školske interpretacije književnoga teksta koja se zadržava na otkrivanju teme priče, imenovanja glavnih i sporednih likova, određivanja mjesta i vremena radnje. Meta Grosman (2010) kaže da takva pitanja potiču neliterarno čitanje koje je usmjereno na otkrivanje pojedinih površinskih tekstualnih sastavnica te je po tome sličnije čitanju deskriptivnih tekstova za prikupljanje podataka ili znanja. Nadalje, takvo usmjereno čitanje i razgovor o pročitanoj ne pridonosi literarnoj socijalizaciji, nego učenika vode u neprimjeren odnos prema književnosti i čitanju koji osobito negativno djeluje na odnos prema čitanju književnosti nakon završetka školovanja. Takvim pristupom čitanju, osobito u razrednome kontekstu, nećemo odgajati i obrazovati učenika da postane strateški čitatelj, čitatelj koji uživa u čitanju, koji rado sudjeluje u razgovoru o pročitanoj te kritički vrednuje ono što je pročitao. Stoga je vrlo važno potaknuti učitelje da u procesu podučavaju učenika u razumijevanju pročitanoj primjenjuju raznovrsne strategije jer, kao što smo već više puta istaknuli, čitanje bez razumijevanja nije čitanje.

Europska i svjetska iskustva učitelja ukazuju na to da u školama više-manje postoji sustavno praćenje podučavanja strategija razumijevanja pri čitanju. Zajedničko je svim podučavanjima primjene strategija razumijevanja pri čitanju u razrednome kontekstu sljedeće:

- podučavanje je bilo dugoročno i trajalo je više školskih godina
- učitelji su u podučavanju primjene strategija razumijevanja koristili tehniku glasnoga razmišljanja
- nakon uvodnih napomena, učitelji su predložili učenicima da koriste navedene strategije onda kada budu smatrali da su im potrebne, ali su ih kratkim uputama i upozoravali na kojim bi mjestima za vrijeme čitanja mogli određenu strategiju primijeniti
- da bi se naučila primjenjivati određena strategija, bilo je potrebno višekratno ponavljanje na nekoliko uzastopnih kratkih primjera

- učenici su međusobno razgovarali kako su tijekom čitanja primjenjivali određenu strategiju i kako im je ona pomogla u razumijevanju pročitano
- tijekom podučavanja učitelji su učenicima neprestano naglašavali korisnost primjene određene strategije, kada i gdje se ona može primijeniti
- učitelji su fleksibilno koristili različite strategije kada bi učenicima čitali priče. (Pressley 1998).

Razvidno je, dakle, da se podučavanje strategija razumijevanja pri čitanju odvija uporabom različitih tehnika i postupaka. Među prvom tehnikom podučavanja strategija razumijevanja pri čitanju ističemo tehniku razmišljanja naglas (engl. *thinking aloud*). Riječ je o tehnici koja se rabi u kognitivnoj psihologiji, a u podučavanju „se primjenjuje tako da se nakon bitne rečenice ili kratkog odlomka čitanje prekida i traži se od učenika razmišljanje naglas o tome kako je razumio pročitano.“ (Čudina-Obradović 2014: 213).

Uz navedenu tehniku razmišljanja naglas, podučavanje se učenika strategijskome čitanju odvija i primjenom sljedećih postupaka (prema Winograd i Hare 1988):

1. Da bi učenicima primjena svake pojedine strategije bila smisljena, potrebno ih je pojedinačno opisati.
2. Učenici bi trebali razumjeti zašto uče o nekoj strategiji te koje su sve mogućnosti i prednosti njezine uporabe.
3. Učenje strategija razumijevanja pri čitanju odvija se postupno, ponavljanjem i na nizu novih primjera.
4. Učenici bi trebali shvatiti u kojim su čitateljskim uvjetima i kontekstima pojedine strategije korisne i učinkovite.
5. Dobro učiteljevo podučavanje trebalo bi učenicima pokazati kako vrjednovati uporabu strategija, kako nadgledati njihovu primjenu odnosno kako poboljšati vlastito strategijsko ponašanje.

„Tako zamišljena pouka trebala bi osvijestiti učenike o tome što je strategijsko čitanje i kako funkcionira da bi sami znali planirati, vrednovati i regulirati svoje načine razmišljanja.“ (Šamo 2014: 49).

2.3.5. Strategije razumijevanja prije čitanja – strategija primjene prethodnog znanja

„Pogledom izvan ladica u koje volimo smještati svoja znanja zaključujemo da su zapravo sva znanja međusobno isprepletena. Prema tome, u svemu što radimo, pa tako i kada čitamo, u nekoj mjeri uključujemo, svjesno, polusvjesno ili nesvjesno, svoja prethodna znanja.“ (Visinko 2014: 96)

Visinko (2014) napominje kako čitanje obveznih, a još više neobveznih tekstova, utječu na učenikovo razumijevanje vrijednosti i oblikovanje stavova. U čitateljevu je predznanju sabrano svo njegovo znanje o svijetu, kulturi kojoj pripada i ne pripada, o jezičnome i izvanjezičnome svijetu.¹⁵

2.3.5.1. Strategija postavljanja pitanja

Osim udžbeničkih pitanja i zadataka važna je i učiteljeva priprema za razgovor s učenicima o pročitnome. U razrednom kontekstu razgovor će o pročitnom najčešće biti potaknut pitanjima koje postavlja učitelj, a na koja učenici odgovaraju (usmeno ili pisano). Pitanja i zadatci trebali bi pokrenuti učenikove misaone operacije višega reda, razvijati kritičko mišljenje i poticati ga na različite aktivnosti i stvaralačko izražavanje. Dakle, „Pitanje u nastavi ima mnogostruku vrijednost: pitanjem tražimo od učenika interpretiranje informacije, sintetiziranje i analiziranje ideja i informacija, rekonstruiranje slika, ocjenjivanje ili primjenjivanje svojih konstruktata na sadržaj.“ (Peko – Pintarić 1999:115).

Visinko (2014) navodi kako je važno i nastavnikovo, tj. učiteljevo postavljanje pitanja jer će s vremenom nastavnik utjecati na učenike – pri samostalnom čitanju i učenju učenici će si postavljati pitanja onako kako to nastavnik čini.

¹⁵ Više o metodičkom pristupu strategijama razumijevanja pri čitanju vidjeti u knjizi: Lidiya Bakota. *Strategije razumijevanja pri čitanju (metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi Hrvatskoga jezika)*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, 2017. (knjiga u rukopisu).

„Sve što imamo prigodu čuti, vidjeti i pročitati, razumijevamo s pomoću svojih prethodnih znanja. Dakle, prethodna znanja su nam ključni čimbenik u svekolikom razumijevanju.“ (Visinko 2014: 96). Prethodna ili prijašnja znanja u literaturi se nazivaju i shemom. Da bismo razumjeli što čitamo, potrebno je prizivati shemu, tj. prethodna znanja iz dugoročnog pamćenja u radno pamćenje. „Radno pamćenje ovisi o sposobnosti da se podatci koje upravo primamo zadrže u tijeku nekoliko sekunda i da se oni „obrađuju“ tako da ih povežemo s već postojećim znanjem. Oni se s prijašnjim znanjem uspoređuju, nadopunjuju, objašnjavaju i povezuju u nove cjeline koje će se zadržati u dugoročnomu pamćenju.“ (Čudina – Obradović 2014: 198). Što osoba ima više predznanja, čitanjem ga razvija i koristi, bolje će razumjeti i zapamtiti nove informacije.

Mira Čudina – Obradović (2014) napominje kako će neka djeca sama aktivirati svoja prethodna znanja o nekoj temi sa sadržajem koji čitaju. No većinu djece ipak treba podsjetiti na to da već imaju neka znanja i iskustva koja su im potrebna za razumijevanje sadržaja koji čitaju. Stoga je potrebno u razrednome kontekstu potaknuti djecu da aktiviraju svoja prethodna znanja i iskustva propitkivajući sami sebe što sve znaju ili misle da znaju o nekoj temi. Strategija primjene prethodnog znanja može se koristiti prije čitanja, tijekom čitanja i nakon čitanja teksta. Čitajući, moramo aktivirati svoje predznanje, produbiti ga i nadograditi. (prema Bakota 2017).

2.3.6. Strategije razumijevanja za vrijeme čitanja

Temeljna svrha strategija razumijevanja za vrijeme čitanja je osposobiti učenike za čitanje literarnih i neliterarnih tekstova s razumijevanjem.

Da bi se temeljna svrha ili cilj zašto nešto čitamo ostvarili, potrebno je naučiti kako za vrijeme čitanja biti angažirani čitatelj, čitatelj koji uspostavlja aktivni dijalog s tekstom kao i s njegovim tvorcem, piscem, čitatelj koji povezuje svoja prethodna znanja s novim informacijama dobivenim za vrijeme čitanja, čitatelj koji postavlja pitanja i traga za njihovim odgovorima, čitatelj koji prepoznaje i otkriva temeljnu misao ili glavnu ideju u tekstu, čitatelj koji pretpostavlja što bi se u knjizi moglo dogoditi čime zadržava svoju znatiželju i interes za daljnim čitanje (prema Bakota 2017).

Čitanje za učenika mora biti zanimljivo, ono mu mora omogućiti ugodan ili bar pozitivan doživljaj. Jer učenici koji se u školi ne uvjere da čitanje književosti može biti

zanimljivo, uzbudljivo i ugodno, nakon razdoblja provedenoga u školi nikada neće posegnuti za knjigom zbog vlastite ugone. (Grosman 2014).

2.3.6.1. Strategija vizualizacije

Strategija se vizualizacije u literaturi još naziva i strategijom stvaranja mentalnih ili senzornih reakcija na ono što se čita ili strategija razmišljanja. Riječ je o strategiji koju je korisno primjenjivati tijekom čitanja jer omogućava široke lepeze vizualnih, auditivnih i drugih osjetilnih slika što čitatelju ujedno omogućava i dublje emocionalno uključivanje u sadržaj onoga što čita. (Zimmerman – Hutchins 2009). Čitanje tako postaje trodimenzionalno poput senzornih slika koje nastaju u čovjekovim mislima kada gleda film. Navedene se mentalne mape ili senzorne reakcije najčešće aktiviraju pri čitanju književnoumjetničkih tekstova.

Strategija se zamišljanja ili vizualizacije u vještih čitača javlja automatski. Kod čitača koji još nisu takvi, navedena se strategija može naučiti primjenjivati. „Ono što je važno znati jest da se vještina stvaranja slika u svijesti postupno razvija, da ona nije pristupa u predškolskoj dobi i da se izrazito počinje razvijati u prosjeku oko 8. godine.“ (Čudina – Obradović 2014: 230).

Karol Visinko (2014: 98) govori o strategiji stvaranja vizualnih prezentacija podrazumijevajući pod tim različite načine vođenja bilježaka o pročitanoj. Navodi kako „ta strategija uključuje i izradu shema, predstavljanje pročitane teksta u tablicama, izradu umnih mapa, sve u cilju boljšeg razumijevanja i pamćenja pročitanih sadržaja.“ (Visinko 2014: 99). Navedeni se primjeri stvaranja vizualnih prezentacija najčešće upotrebljavaju za vrijeme čitanja neknjiževnoumjetničkih (informativnih, ekspozitornih) tekstova.

Jedna je od tehnika grafičkog prikazivanja informacija iz teksta izrada umnih mapa koje omogućavaju nelinearno nizanje podataka i informacija koje tekst nudi, informacije se bolje pamte i obrađuju u mozgu znatno dublje. Za razliku od informacija donesenih u umnoj mapi, nizanje linearnih informacija nizom riječi i rečenica ne zahtijeva kod čovjeka veći misaoni napor. Christian Grunig (Grunig 2010^b:152) napominje da svatko može jednostavno linearno sažeti tekst. U umnoj mapi informacije se, pak, moraju prikazati dvodimenzionalno te osoba mora sama odrediti ustroj mape, a ne samo nizati riječ jednu za drugom. Umna se mapa u literaturi naziva i vizualna karta (Grunig 2010^b), grafička mapa, grafički ili vizualni

organizator, semantička mapa, strukturirani pregled, mreža priča i mentalna mapa. (Bromley – De Vitis – Modlo 2014).

2.3.6.2. Insert metoda

Dragutin Rosandić (2005) navodi da čitanje sa zapisivanjem (čitanje s olovkom u ruci) obuhvaća dvije jezične djelatnosti – čitanje i pisanje i da se njihovim povezivanjem pospješuje bolje pamćenje. Za vrijeme čitanja teksta u sebi, učenici rješavaju određene zadatke. (Rosandić, 2005)

Insert metoda prigodna je za čitanje informativnoga (ekspozitornoga) teksta jer od čitatelja zahtijeva primjenjivanje više različitih strategija za razumijevanje pročitana. Nadalje, insert metoda zahtijeva čitanje s olovkom u ruci što znači da je čitatelj aktivno uključen svo vrijeme čitanja. Primjenom navedene metode za vrijeme i nakon čitanja čitatelj se neprestano preispituje što zna o informacijama o kojima čita (strategija primjene prethodnoga znanja), koje su mu informacije nove (strategija povezivanja prijašnjeg znanja s novim, dobivenim čitanjem), potiče ga se na razmišljanje o onome što je pročitao (strategija refleksije ili razmišljanja o pročitanoj) te izdvajanje onih informacija koje ne razumije ili su mu za njih potrebna dodatna objašnjenja (primjena strategije traženja dodatnih objašnjenja). (Prema Bakota, 2017)

Nakon što učenici pročitaju tekst i upišu oznaku, potrebno je osvrnuti se na označene dijelove. Važno je da se poslije obrade sadržaja teksta učenici vraćaju na tekst i postavljaju si pitanja što su novo spoznali i o čemu bi više voljeli saznati. (Peko – Pintarić 1999: 123)

3. PRAKTIČNI DIO

3.1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

3.1.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati pomažu li različite strategije čitanja informativnih tekstova učenicima mlađe školske dobi u razumijevanju pročitano.

3.1.2. Zadatci istraživanja

1. Ispitati jesu li učenici ranije čitali informativne tekstove na satu Hrvatskoga jezika i znaju li razliku između informativnoga teksta i književnoumjetničkoga teksta.
2. Utvrditi pomažu li određene strategije (strategija vizualizacije, strategija postavljanja pitanja i insert metoda) u razumijevanju pročitanih informativnih tekstova.
3. Ispitati učeničku refleksiju, tj. razumijevanje pročitano, učenikovo izražavanje doživljaja i mišljenja o pročitanome.

3.1.3. Uzorak

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi Matije Petra Katančića u Valpovu. Odabran je namjerni prigodni uzorak – učenici 4. razreda jer se smatra da bi mlađim učenicima recepcija informativnih tekstova i primjenjivanje strategija bilo zahtjevno.

3.1.4. Instrument i postupak istraživanja

Na različitim su informativnim tekstovima učenicima objašnjene strategije razumijevanja pri čitanju istih. Strategije koje su poučavane na nastavi su: strategija vizualizacije, strategija postavljanja pitanja i insert metoda. Prikupljanjem i opservacijom učeničkih radova može se zaključiti pomažu li strategije pri čitanju informativnih tekstova njihovom razumijevanju.

3.1.5. Etika istraživanja

Nakon suglasnosti ravnatelja škole Matije Petra Katančića u Valpovu (Prilog 1.), u kojoj se provodilo istraživanje, zatražene su suglasnosti roditelja učenika (Prilog 2.). Roditelji i djeca bili su obaviješteni o načinu sudjelovanja, postupku i svrsi istraživanja kako bi roditelji mogli pristati ili odbiti te je naglašeno da mogu odustati i za vrijeme istraživanja.

3.2. UVOD

Anagažirani je onaj čitatelj koji postavlja pitanja prije, za vrijeme i nakon čitanja. Postavljajući sam sebi pitanja, čitatelj ostvaruje i održava neprestani razgovor ili dijalog s piscem. Pitanja mu, nadalje, pomažu pojasniti ideje i poboljšati razumijevanje onoga što čita. Na neka pitanja nećemo dobiti odgovore. No, čak i ona pitanja na koja ne dobijemo odgovore obogatit će naše čitateljsko iskustvo. (Zimmerman – Hutchins 2009).

Anagažirani čitatelj postavljat će pitanja pri susretu s bilo kojom vrstom teksta koji namjerava čitati. Kada je riječ o čitanju informativnog (ekspozitornog) teksta, također je potrebno, kao i pri susretu s književnoumjetničkim (literarnim) tekstom, pobuditi u čitatelju interes i znatiželju za sadržajem koji namjerava pročitati, potaknuti ga da prije čitanja aktivira svoje predznanje, da ga produbi i čitanjem nadogradi (prema Bakota 2017).

Učenici su 4.b razreda čitali tri informativna teksta: *Vjesnici proljeća*, *Dinosauri – „strašni gušteri“* i *Park prirode Kopački rit*. Učenici su tijekom šest školskih sati bili poučavani primijeniti sljedeće strategije pri čitanju informativnih tekstova: *strategija vizualizacije*, *strategija postavljanja pitanja* i *insert metoda*. U poglavljima koja slijede prikazan je tijek i način provedbe sati na kojima su se čitali informativni tekstovi, opis određenih strategija razumijevanja pri čitanju koje su korištene tijekom intepretacija tekstova te način na koji su učenici primijenili navedene strategije. Etape nastavnih sati preuzete su iz ERR sustava podučavanja čitanja s razumijevanjem (*evokacija*, *razumijevanje značenja* i *refleksija*), koji je u hrvatskoj literaturi poznat pod imenom Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Na kraju su praktičnog dijela prikazane pripreme za održane nastavne sate i predlošci informativnih tekstova. Cilj je održanih sati bio utvrditi pomažu li različite strategije čitanja razumijevanju pročitano.

3.3. STRATEGIJA POSTAVLJANJA PITANJA

Učenici su 4. b razreda tijekom dva nastavna sata Hrvatskoga jezika strategiju postavljanja pitanja primijenili čitajući informativni tekst *Dinosauri – „strašni gušteri“* (Prilog 4.). Učenici su čitali informativni tekst te pogledali dokumentarni film o dinosaurima. Etape sata, evokacija, razumijevanje značenja i refleksija, preuzete su iz ERR sustava (Prilog 3.).

Kada je riječ o strategiji postavljanja pitanja prije čitanja informativnoga teksta, prijedlog je da se učenike osposobi da postavljaju pitanja o tekstu, prije čitanja, polazeći od glavnoga, ključnoga pitanja koje tekst otvara. Glavno se pitanje oblikuje na temelju naslova teksta ili na temelju teme koju tekst problematizira. Upravo će to temeljno ili ključno pitanje za učenike biti dovoljno poticajno da na njega čitanjem doznaju odgovor. Osim glavnoga pitanja, učenike se potiče da budu angažirani čitatelji tako što im se omogućuje da postavljaju pitanja na koja čitanjem žele dobiti odgovor. Pitanja se mogu oblikovati upitnim riječima: KADA...? TKO...? GDJE...? ZAŠTO...? KOLIKO...?. (prema Bakota 2017).

3.3.1. Evokacija

3.3.1.1. Prizivanje prijašnjeg znanja

Kao što je već naglašeno, važno je motivirati učenike za temu kako bi počeli razmišljati i sami sebi postavljali pitanja prije kao i za vrijeme čitanja. Prvi sat započeo je razgovorom o animiranom filmu *Ledeno doba*.¹⁶ Svi su učenici bili upoznati s navedenim animiranim filmom te im je iz tog razloga bio prikazan kratki videoisječak iz trećega nastavka filma *Ledeno doba 3: Dinosauri dolaze*.¹⁷ Nakon gledanja videoisječka, učenicima su postavljena pitanja o dinosaurima kako bi se prisjetili što o njima već znaju: *Jeste li gledali još neke filmove o dinosaurima? Gdje se mogu pronaći informacije o dinosaurima? Tko su dinosauri? Postoje li danas dinosauri? Zašto danas više nema dinosaura? Što znači kada određena životinjska vrsta izumre? Kako su izgledali? Jesu li imali zube? Čime im je tijelo bilo prekriveno? Koje su boje bili? Zna li kada su dinosauri živjeli? Gdje su dinosauri živjeli? Jesu li postojali dinosauri koji su živjeli u vodi? Jesu li dinosauri mogli letjeti?* Cilj je postavljenih pitanja bio osvijestiti učenike da mnogo toga već znaju o dinosaurima odnosno aktivirati njihovo predznanje. Također, pitanjima se učenike uvelo u kratku raspravu o dinosaurima – učenici su iznosili svoja mišljenja ako nisu znali odgovor na pitanje. Upravo je rasprava bila temelj za sljedeću etapu sata – postavljanje cilja i upoznavanje sa strategijom postavljanja pitanja.

¹⁶ *Ledeno doba* je računalni animirani film napravljen od strane Blue Sky Studiosa. Izdao ga je Fox. Režirao ga je Carlos Saldanha i Chris Wedge po priči Michael J. Wilsona. Glavni likovi su prapovijesne životinje, Mamut Manfred, Sid Ljenivac, Diego Sabljasti tigar i beba. Radnja se događa tijekom Ledenog doba.

¹⁷ U trećem se nastavku glavnim likovima u pustolovini pridružuju dinosauri.

<https://www.youtube.com/watch?v=ObdIor4SQis>

3.3.1.2. Postavljanje cilja

Nakon kratke rasprave o dinosaurima, potaknute pitanjima, učenicima je bilo najavljeno čitanje informativnoga teksta *Dinosauri – „strašni gušteri“*. Naslov teksta prikazan je na PowerPoint prezentaciji kao i primjer nastavnoga listića „*Glavno pitanje*“.

The image shows a worksheet template for a reading lesson. In the center is a large box labeled "GLAVNO PITANJE" with a question mark and a line for the answer. Surrounding this are four smaller boxes, each with a question word (KADA...?, TKO...?, GDJE...?, ZAŠTO...?) and a corresponding "ODGOVOR:" box below it.

Slika 1. Primjer radnoga lista *Glavno pitanje* za vrijeme čitanja inforativnoga teksta

S obzirom na to da je ovo bio prvi susret sa strategijom postavljanja pitanja, učenicima je nastavni listić bio u potpunosti oblikovan. Glavno (temeljno, ključno) pitanje nalazi se u središnjem prostoru lista. Također, sva su druga pitanja već bila započeta upitnim riječima: *Kada...? Gdje...? Tko...? Zašto...?*. Na nastavnom je listiću bilo i predviđeno mjesto za odgovor. Učenicima je bio objašnjen njihov sljedeći zadatak – na nastavnom listiću postaviti pitanja na koja čitanjem žele doznati odgovor.

Ovaj je dio sata potrajao duže zbog nenaviknutosti učenika na primjenu strategije postavljanja pitanja prije i za vrijeme čitanja. Naime, da bi se učenicima olakšao rad na spomenutoj strategiji razumijevanja pri čitanju informativnoga teksta, pripremljen im je već gotov nastavni listić. Međutim, učenicima je problem predstavljalo samostalno osmišljavanje pitanja. Iako su u uvodnom dijelu sata bili motivirani i rado sudjelovali u raspravi o dinosaurima, kada su im podijeljeni nastavni listići, više nisu znali koja se još pitanja mogu postaviti na zadanu temu o dinosaurima. Razlog je tomu, možda, nedovoljno postavljanje pitanja od strane učenika tijekom nastave. Naime, učitelj je onaj koji vodi nastavu i kao takav, najčešće postavlja pitanja učenicima. Učenicima je bila potrebna pomoć i iz tog razloga učenike se poticalo da se prisjete onih pitanja na koja nisu znali odgovor u uvodnome dijelu sata. Uz to, bila su im postavljena i dodatna pitanja: *Koliko je vrsta dinosaura postojalo? Tko je otkrio dinosaure? Kako su dinosauri dobili ime?* Nakon što su svi učenici postavili pitanja,

nekoliko je učenika prozvano da naglas pročitaju što su napisali. Podijeljen im je informativni tekst *Dinosauri – „strašni gušteri“* te su dobili uputu pročitati tekst u sebi i podvući nepoznate riječi.

3.3.1.3. Razvijanje novog vokabulara

Nakon prvog čitanja teksta, s učenicima se razgovaralo o nepoznatim riječima. S obzirom da je tekst opsežan, bilo je učenicima dosta nepoznatih riječi i pojmova. U svrhu boljeg razumijevanja teksta učenicima su na PowerPoint prezentaciji bile prikazane slike i objašnjene sljedeće nepoznate riječi i pojmovi: *prapovijesne, izumrijeti, papratnjače, mesožderi, biljožderi, svežderi, prirodoslovac, div, fosil, južnoamerički leguani, gmazovi, asteroid, srodnik, močvare, tiranosaur, toplokrvnost, hladnokrvnost, sisavci*. Učenici su dobili uputu da si na papir pored nepoznate riječi smiju zapisati značenje kako bi im se olakšalo drugo čitanje teksta.

Vrlo je korisno, za razvijanje i bogaćenje rječnika učenika, primjenjivati i različite strategije poučavanja rječnika. Visinko(2014) navodi sljedeće strategije:

1. izravno poučavanje riječi, poučavanje o značenju riječi na temelju vođenoga razgovora u kojemu sudjeluju nastavnik/učitelj i učenici(prije čitanja i/ili nakon čitanja teksta)
2. otkrivanje značenja riječi na temelju zaključivanja iz konteksta
3. samostalno otkrivanje značenja riječi uporabom rječnika (tijekom čitanja teksta)
4. bavljenje riječima prije čitanja teksta
5. bavljenje riječima nakon čitanja

3.3.2. Razumijevanje značenja

3.3.2.1. Strategija povezivanja prethodnoga znanja s novim (dobivenim za vrijeme čitanja)

Nakon razgovora o nepoznatim riječima, učenici su bili usmjereni na ponovno čitanje teksta u sebi i pronalaženje odgovora na postavljena pitanja. Kada su učenici završili zapisivanje svojih odgovora, čitali su tekst naglas. Naime, pojedincima u razredu potrebne su vježbe čitanja jer njihovo čitanje još uvijek nije onako kako bi se očekivalo za učenike

četvrtih razreda. Tekst „*Dinosauri – strašni gušteri*“ ipak zahtijeva razvijenije čitačke vještine koje vode do čitanja s razumijevanjem. Mira Čudina Obradović (1996) govori da je upravo razumijevanje poruke koju je pisac ostavio za čitatelja smisao čitanja. Nakon trećega čitanja teksta učenici su usmeno analizirali svoje nastavne listiće, poticani pitanjima: *Koje informacije si htio/htjela saznati o dinosaurima? Što si saznao/saznala novo o dinosaurima? Jesi li uspio/uspjela pronaći sve odgovore na postavljena pitanja prije čitanja? Na koja pitanja nisi pronašao/pronašla odgovore?*

Iz priloženih se učeničkih radova (Slika 2., 3., 4., 5.) može primijetiti da su se neka pitanja ponavljala: *Što su dinosauri jeli? Zašto su izumrli? Tko je otkrio dinosaure? Kada su živjeli? Gdje su živjeli? Kada su dinosauri došli na svijet? Gdje su pronađene kosti dinosaura?*

KADA...? KADA SU DINOSAURI DOŠLI NA SVIJET?

ODGOVOR: PRIJE 150.000.000 GODINA

TKO...? JE OTKRIO DINOSAURE?

ODGOVOR: ROBERT MOP

GLAVNO PITANJE: ŠTO...?

GDJE...? SU PRONAĐENE KOSTI DINOSAURA?

ODGOVOR: U DOLU

ZAŠTO...? ZAŠTO SU IZUMRLI?

ODGOVOR: ZBOG PADA OGROMNOG ASTEROIDA

Slika 2. Učeničko postavljanje pitanja prije čitanja informativnoga teksta *Dinosauri - „strašni gušteri“*

KADA...? KADA SU DINOSAURI DOŠLI NA SVIJET?

ODGOVOR: PRIJE OTPRILIK 230 000 000 GODINA

TKO...? JE OTKRIO DINOSAURE?

ODGOVOR: ROBERT MOP

GLAVNO PITANJE: ŠTO...?

GDJE...? SU PRONAĐENE KOSTI DINOSAURA?

ODGOVOR: U DOLU

ZAŠTO...? ZAŠTO SU IZUMRLI?

ODGOVOR: ZBOG PADA OGROMNOG ASTEROIDA

Slika 3. Učeničko postavljanje pitanja prije čitanja informativnoga teksta *Dinosauri - „strašni gušteri“*

KADA...? KADA SU DINOSAURI DOŠLI NA SVIJET?

ODGOVOR: ŽIVJELI SU PRIJE OTPRILIK 230 000 000 GODINA

TKO...? JE OTKRIO DINOSAURE?

ODGOVOR: ROBERT MOP

GLAVNO PITANJE: ŠTO...?

GDJE...? SU PRONAĐENE KOSTI DINOSAURA?

ODGOVOR: U DOLU

ZAŠTO...? ZAŠTO SU IZUMRLI?

ODGOVOR: ZBOG PADA OGROMNOG ASTEROIDA

Slika 4. Učeničko postavljanje pitanja prije čitanja informativnoga teksta *Dinosauri - „strašni gušteri“*

KADA...? KADA SU DINOSAURI DOŠLI NA SVIJET?

ODGOVOR: PRIJE OTPRILIK 230 000 000 GODINA

TKO...? JE OTKRIO DINOSAURE?

ODGOVOR: ROBERT MOP

GLAVNO PITANJE: ŠTO...?

GDJE...? SU PRONAĐENE KOSTI DINOSAURA?

ODGOVOR: U DOLU

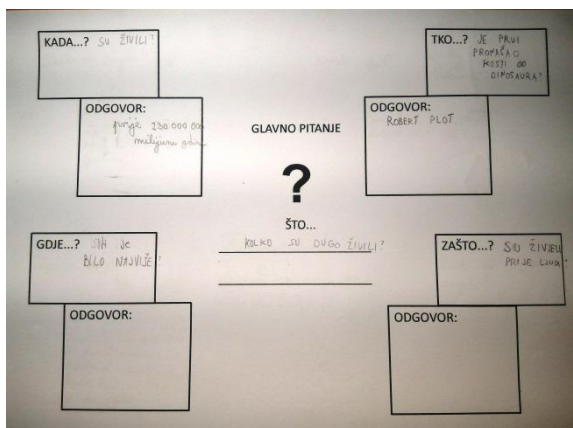
ZAŠTO...? ZAŠTO SU IZUMRLI?

ODGOVOR: ZBOG PADA OGROMNOG ASTEROIDA

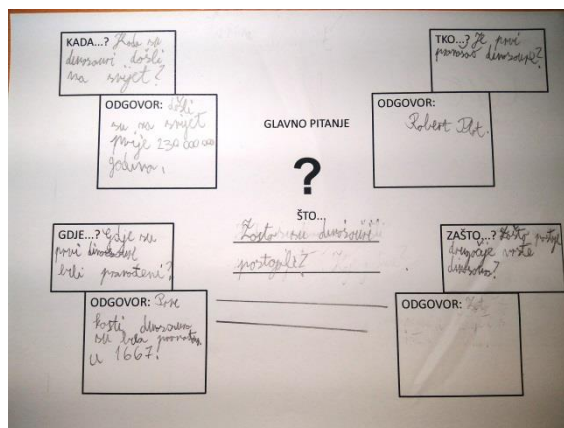
Slika 5. Učeničko postavljanje pitanja prije čitanja informativnoga teksta *Dinosauri - „strašni gušteri“*

Iako je radni listić učenicima dan već oblikovan (glavno pitanje koje započinje upitnom riječi ŠTO), njihov upit za promjenom glavnog pitanja je odobren (Slika 3., 4., 5.). Učenici su se

izjasnili da žele saznati druge informacije na koje odgovor mogu dobiti postavljanjem „drugačijeg pitanja“, tj. uporabom druge upitne riječi: *KAKO su dinosauri preživjeli u suši? KADA su umrli? KAKO su preživljavali?* Nadalje, učenici na neka pitanja nisu saznali odgovor (Slika 5., 6., 7.): *Zašto su došli na svijet? Zašto su živjeli prije ljudi? Gdje ih je bilo najviše? Zašto su dinosauri postojali? Zašto postoje drugačije vrste dinosaura?*.



Slika 6. Pitanja na koja učenik čitanjem nije dobio odgovor



Slika 7. Pitanja na koja učenik čitanjem nije dobio odgovor

Neki učenici nisu uspjeli pronaći odgovore na svoja pitanja (Slika 4., 6.) iako su se odgovori mogli pronaći tekstu: *Tko je otkrio prve kosti dinosaura? Koliko su dugo živjeli? Gdje ih je bilo najviše?*. Mogući su razlozi navedenome učenikovo površno čitanje teksta i previše informacija do kojih su dolazili čitanjem: imena, godine i puno nepoznatih riječi.

3.3.2.2 Razgovor o pročitanome i izvođenje zaključaka

Nakon analiziranja nastavnih listića, s učenicima se još razgovaralo o tekstu: *Kada su dinosauri nastali? Kada su izumrli? Kakva je bila klima u doba dinosaura? Koje su vrste dinosaura postojale? Zašto su dinosauri izumrli? Možemo li sa sigurnošću znati zašto su umrli? Mislite li da bi dinosauri mogli živjeti u današnje vrijeme? Zašto su dinosauri prikazani kao negativni filmski likovi?* Od učenika se tražilo da dio informacija pronađu u tekstu, dok su na dio pitanja trebali dati svoje mišljenje. Učenici su imali zanimljive teorije o tome zašto danas dinosauri ne bi mogli živjeti: *Ne bi mogli živjeti s ljudima. Smetala bi im trava. Pojeli bi sve što bi vidjeli. Klima im ne bi odgovarala.*

Na pitanje koliko su novih informacija doznali o dinosaurima, većina se učenika složila da su mnogo toga naučili jer u „crtićima se ne spominju takve stvari o dinosaurima“.

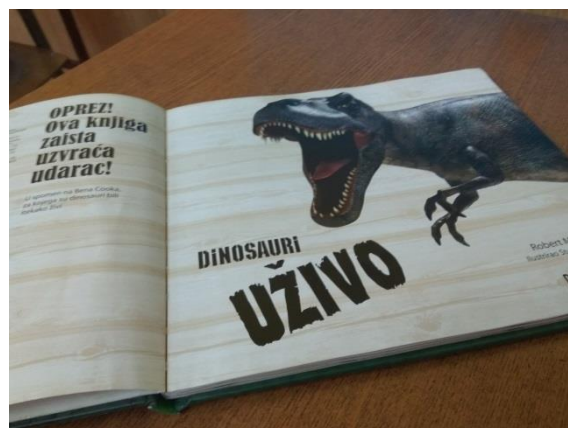
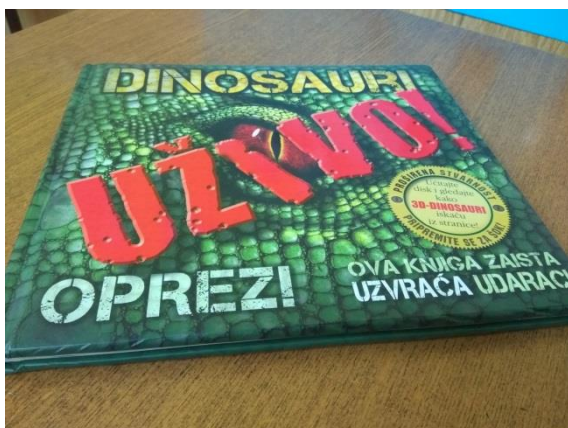
3.3.3. Refleksija

3.3.3.1. Sažimanje glavnih misli i primjenjivanje novih informacija dobivenih čitanjem

Nakon detaljne analize teksta i učeničkih radova, učenici su dobili zadatak pogledati BBC-evu dokumentarnu seriju *Planet Dinosaur*¹⁸, epizoda 5. Prije nego su započeli gledanje videa, učenici su dobili uputu da pažljivo prate i ako se spomene neka informacija koju su htjeli saznati, a nisu dobili odgovor čitajući tekst, zapišu na svoj radni listić. Neki su od učenika (Slika 8.) nakon pogledane epizode zapisali odgovor u predviđeno mjesto na radnome listiću: *Zašto dinosauri nisu imali mozak?*

Slika 8. Učeničko postavljenje pitanja za vrijeme gledanja dokumentarne serije o dinosaurima

Na kraju blok-sata učenici su upućeni gdje mogu pronaći informacije o dinosaurima koje ih zanimaju (knjižnica, pretraživanje interneta, časopisi, enciklopedije) (Slika 9., 10.).



Slika 9. Izvor dodatnih informacija o dinosaurima

Slika 10. Izvor dodatnih informacija o dinosaurima

¹⁸ Planet dinosaur je BBC-ev dokumentarac o najvećim, najčudnijim i najubojitijim stvorenjima koja su ikada hodala Zemljom. U dokumentarcu su predstavljeni najnoviji fosilni nalazi i korištena je najmodernija računalna animacija za predstavljanje dinosaura.

Nakon održanih sati učenici su komentirali kako im je u početku bilo teško primijeniti strategiju postavljanja pitanja, a nekolicina njih zaključila je kako je tekst bio „*malo dosadan*“.

Može se zaključiti da je strategija postavljanja pitanja bila najzahtjevnija strategija za provođenje zbog samoga teksta. Preporučljivo je poučavati ovu strategiju na nekoj temi s kojom su učenici iskustveno upoznati. Također, važno je naglasiti kako je priprema učitelja za sat iznimno bitna, pogotovo kada se radi o temi s kojom se ni učitelj ne susreće često.

3.4. STRATEGIJA VIZUALIZACIJE

U svrhu izrade diplomskoga rada, učenici su tijekom dva nastavna sata Hrvatskoga jezika primjenjivali metodu vizualizacije, tj. izrađivali umne mape za vrijeme čitanja informativnoga teksta *Park prirode Kopački rit* (Prilog 6.). Blok – sat podijeljen je u tri etape prema ERR sustavu: evokacija, razumijevanje značenja i refleksija (Prilog 5.)

Svaka je umna mapa jedinstvena. „One stvorene rukom najviše slič sli. Tom se vizualizacijom mozgu olakšava pohranjivanje informacija i njihovo pamćenje.“ (Grunig 2010^b:154)

Učenici su radili svoju umnu mapu, svatko za sebe, bez gledanja u tuđi rad. Međutim, prilikom prvih susreta učenika s informativnim tekstovima u nastavi, vrlo je važno učenike dobro pripremiti za čitanje i razumijevanje teksta – motivacijskim pitanjima, fotografijama, videima ili drugim nastavnim sredstvima koja će ih zainteresirati za rad. Nadalje, svakim ponavljanjem određene strategije razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova, učenici će biti sve bolje upoznati s načinom rada. Umne se mape mogu koristiti na svim stupnjevima učenja i u svim predmetima. Pri prvim susretima učenika sa strategijom vizualizacije – izradom umne mape važno ih je naučiti kako umna mapa nastaje i koja joj je svrha.

Nakon podučavanja strategije vizualizacije, učenik će moći (prema Bakota 2017):

- stvoriti mentalne mentalne ili senzorne reakcije na ono što čita odnosno za vrijeme čitanja stvoriti široku lepezu vizualnih, auditivnih i drugih osjetilnih slika koje mu omogućavaju i dublje emocionalno uključivanje u sadržaj onoga što čita
- razgovarati o vlastitim vizualnim slikama koje su nastale za vrijeme čitanje čime će produbiti vlastiti doživljaj i razumijevanje pročitano

- bolje razumijeti informativne (ekspozitorne) tekstove te izradom shema, tablica, umnih mapa, a sve u cilju boljšega razumijevanja i pamćenja pročitanih sadržaja.

3.4.1. Evokacija

3.4.1.1. Prizivanje prijašnjeg znanja na zadanu temu

Prvi sat započeo je razgovorom o Kopačkom ritu. S obzirom na to da su učenici te školske godine posjetili Kopački rit, bili su iskustveno upoznati s temom. Stoga su vrlo rado iznosili svoje dojmove o Kopačkom ritu i pričali što su sve vidjeli. Učenicima su bila postavljena pitanja o Kopačkom ritu kako bi prizvali svoje prijašnje znanje: *Što je Kopački rit? Što je park prirode? Gdje se nalazi? Što se u Kopačkom ritu može vidjeti? Zašto vrijedi posjetiti Kopački rit? Kakvu ulogu Kopački rit ima za prirodu?* Nakon kratkog razgovora i utvrđivanja koliko je Kopački rit važan za područje Baranje, učenicima je najavljeno čitanje informativnoga teksta *Park prirode Kopački rit*.

3.4.1.2. Postavljanje cilja, usmjeravanje pozornosti i motivacija

Nakon najave teksta, učenicima je objašnjeno da će za vrijeme čitanja teksta *Park prirode Kopački rit* paralelno izrađivati umnu mapu. Cilj je čitanja teksta *Park prirode Kopački rit* izrađivanje umne mape koja će pridonijeti boljem razumijevanju pročitana informativnog teksta o Kopačkom ritu.

Umna mapa ima višestroku ulogu u nastavnome procesu. Neke od prednosti umnih mapa su (Bakota, 2017, prema Buzan, 2006):

1. olakšava učenje (pojačana je učenikova koncentracija i pamćenje)
2. potiče brže usvajanje i iznalaženje većeg broja informacija
3. razvija kreativnost
4. povećava učinkovitost učenja
5. pomaže u razvoju novih umnih vještina na zabavan način
6. pomaže pri donošenju odluka i organiziranju misli
7. pri učenju služi za bilježenje, sažimanje i ponavljanje
8. potiče stvaranje novih ideja i njihovu razradu
9. olakšava planiranje i organiziranje projekata
10. korisna je u pripremi izlaganja i izvješćivanja.

Navedene prednosti umnih mapa potrebno je predložiti učenicima jer, tek kada učenici uvide svrhu izrade umne mape kao pomoć pri razumijevanju čitanja različitih vrsta tekstova, moguće ih je motivirati za rad i za čitanje, njima teže razumljive, informativne (ekspozitorne) tekstove.

S obzirom na to da su se učenici tada prvi put susreli s pojmom umna mapa, prvo su im bili prikazani primjeri umnih mapa da bi saznali što uopće znači navedeni pojam. Na PowerPoint prezentaciji bili su prikazani različiti primjeri umnih mapa pronađenih pregledavanjem internetskih stranica. Učenici su bili oduševljeni izgledom umnih mapa, tj. samim načinom kako se informacije mogu prikazivati crtežom i simbolima. No, odmah su izrazili i zabrinutost i strah zbog nemogućnosti izrade umne mape „*jer to nikada nisu radili*“, „*izgleda prekomplikirano*“, „*ne znaju tako lijepo crtati*“. Pretpostavlja se da se strah javio zbog novog i nepoznatog, a ne zbog njihovih vlastitih sposobnosti i mogućnosti.

Da bi se umnom mapom vizualizirali podatci i informacije, važno je naučiti kako umna mapa nastaje. Nakon prikazanih primjera, učenicima su objašnjena pravila i koraci izrade umne mape (Slika 11.) na PowerPoint prezentaciji.

Pravila

- početi od sredine nekim crtežom ili pojmom koji karakterizira temu na kojoj se radi
- koristiti razne simbole i različite veličine slova
- odrediti i upisati ključne riječi
- svaka ključna riječ mora biti zapisana samostalno
- značenje na linijama koje izlaze iz ključne riječi mora se odnositi na ključnu riječ
- koristiti različite boje
- razviti svoj stil izrade mentalnih mapa
- naglasiti najvažnije dijelove i koristiti asocijacije
- nacrt mentalne mape napraviti jasno u zrakastoj strukturi

Slika 11. Pravila izrade umne mape

S obzirom na činjenicu da se učenici do tada nisu susretali s takvim načinom rada, prije samoga sata, pribor za rad bio je pripremljen za svakog učenika na njegovom stolu – papiri A4 formata, bojice, flomasteri, olovke, škare, ljepilo, kako bi se što manje vremena potrošilo na tehničku pripremu za rad.

3.4.1.3. Razvijanje novog vokabulara

Uzimajući u obzir nedostatak iskustva u čitanju informativnih tekstova, učenicima je sljedeći zadatak bio pročitati tekst u sebi i podvući nepoznate riječi i pojmove. Učenici svakim čitanjem novoga teksta obogaćuju i nadograđuju svoj rječnik. S učenicima se razgovaralo o nepoznatim riječima i pojmovima nakon čitanja informativnoga teksta: *poplavno područje, beskralježnaci, mrjestilište, rastilište, pašnjak, sisavci, umjereno kontinentalna klima.*

3.4.2. Razumijevanje značenja

3.4.2.1. Razgovor o pročitanoj (provjera razumijevanja pročitanoj)

Čitajući tekst, učenici su utvrdili da mnogo toga već znaju o Kopačkom ritu. Kako bi se ispitalo njihovo razumijevanje teksta, učenicima su bila postavljena pitanja: *Kada je Kopački rit utemeljen? Kako je Kopački rit dobio ime? Koja dva jezera se nalaze u parku? Koliko je utvrđeno životinjskih vrsti u Kopačkom ritu? Kako izgleda Kopački rit? Koliko je vrsti ptica zabilježeno u Kopačkom ritu? Koje se vrste gnijezde u Kopačkom ritu? Što se događa tijekom jeseni u Kopačkom ritu? Kakva klima prevladava? Objasni turističko značenje Kopačkog rita.*

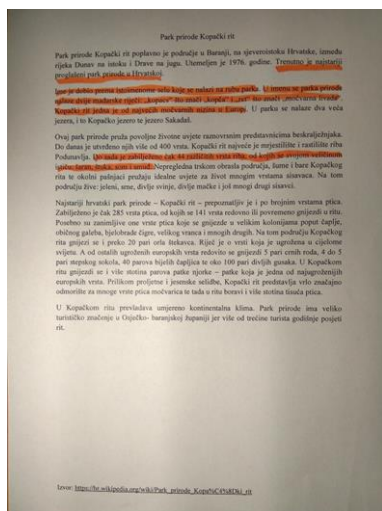
Iz učeničkih se odgovora moglo primijetiti da su razumjeli pročitani informativni tekst. Pretpostavlja se da je razlog tomu nedavni posjet Kopačkom ritu i dobra priprema za čitanje informativnog teksta.

3.4.2.2. Izrada umne mape za vrijeme čitanja informativnoga teksta

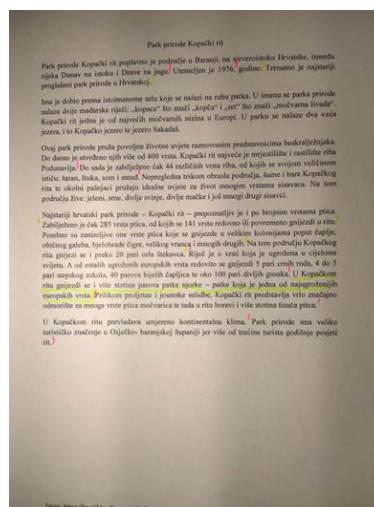
Nakon prvoga čitanja informativnoga teksta, učenici su ponovnim čitanjem ulomaka izrađivali svoje umne mape primjenjujući strategiju vizualizacije za vrijeme čitanja. Važno je glavnu misao odnosno ključni pojam napisati na sredini stranice jer je to prirodan način kako funkcionira naš mozak – mozak će prirodno središnji pojam povezati s dobivenim informacijama za vrijeme čitanja. Većina je učenika razgranala svoju umnu mapu prema ključnim riječima u ulomcima. Nadalje, učenicima je bilo dopušteno crtanje umjesto pisanja ključnih pojmova i korištenje simbola. Naime, simbolima i crtežima možemo brže i jednostavnije sažeti brojne informacije koje bismo inače morali izraziti riječima. Učenici su vrlo oprezno pristupili zadatku jer im je takav način rada bio nov. Teško su se snalazili u

tekstu i organiziranju informacija. Imali su brojna pitanja u vezi s izradom same umne mape – bili su nesigurni što mogu i trebaju naznačiti u umnoj mapi. Učenici su također imali problema s izdvajanjem bitnih informacija od nebitnih.

Planirani središnji dio sata trebao je trajati trideset minuta, no učenicima je trebalo više vremena dok su organizirali podatke iz teksta. Mnogo je učenika na papiru teksta pisalo, podvlačilo te na razne načine označavalo informacije (Slika 12.,13.) kako bi si olakšali izradu umne mape, što je i bila preporuka prije nego su krenuli s radom.

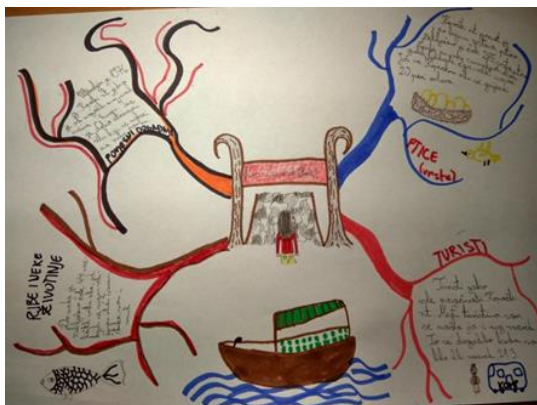


Slika 12. Učeničko izdvajanje informacija za vrijeme čitanja informativnog teksta



Slika 13. Učeničko izdvajanje informacija za vrijeme čitanja informativnog teksta

Kako je već naglašeno, učenici su jako ozbiljno i s nevjericom pristupili zadatku, podcjenjujući svoje sposobnosti i mogućnosti. Međutim, iz priloženih se radova može primijetiti da su učenici uspješno obavili zadatak odnosno primijenili strategiju vizualizacije za vrijeme čitanja informativnog teksta i izradili umnu mapu.

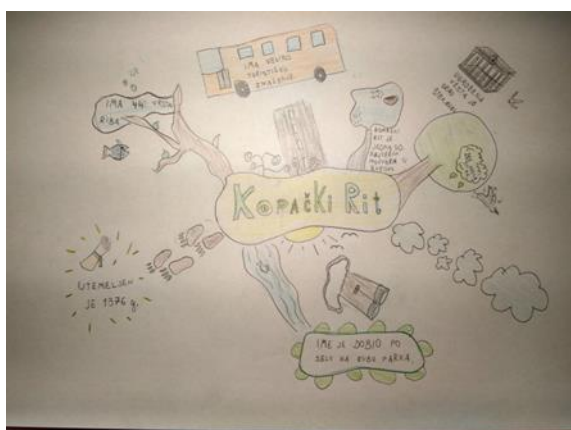


Slika 14. Primjer umne mape (učenički rad)



Slika 15. Primjer umne mape (učenički rad)

Učenici su točno slijedili zadane upute i pravila izrade umne mape. Svi su učenici za središnji pojam odabrali *Kopački rit*. Učenici su najčešće za ključne pojmove odabirali: *povijest Kopačkog rita, ribe, ptice, ugrožene vrste, turizam..* Jasno je vidljiva zrakasta struktura – glavni pojam u sredini oko kojeg se nalaze ključni pojmovi iz svakoga ulomka. Važno je spomenuti da su pravilno upotrijebili grananje (Slika 14., 15.) – za svaku ključnu riječ iz ulomka učenici su pisali ili crtali informacije koje se odnose na taj pojam. Nadalje, koristili su boje i različite veličine slova što radove čini zanimljivijim. Važno je spomenuti i činjenicu da su uspješno saželi informacije asocijacijama. Vidljivo je kako su (Slika 16., 17.) iskoristili crtež dalekozora i autobusa kao asocijaciju na turizam te crtež kaveza za ptice kao asocijaciju na ugroženost određenih vrsta ptica. Učenici su povezali i osobno iskustvo s izradom svoje umne mape. Stoga se u nekim umnim mapama mogu primijetiti da su učenici crtali drvenu šetnicu preko jezera Sakadaš i vožnju čamcem (Slika 14., 17.) što se ne spominje nigdje u tekstu.



Slika 16. Granjanje ključnih pojmova oko središnjeg pojma umne mape (učenički rad)

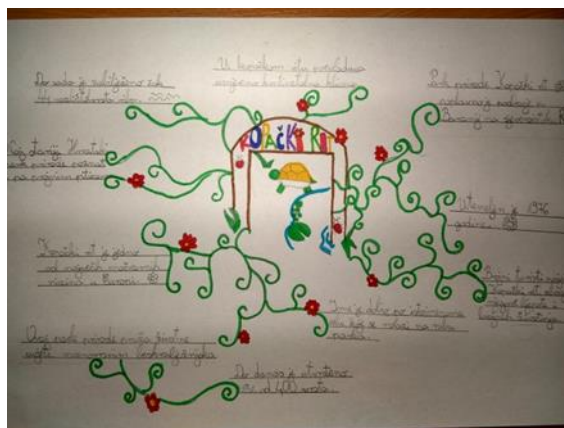


Slika 17. Granjanje ključnih pojmova oko središnjeg pojma umne mape (učenički rad)

Može se zaključiti da su radovi različiti – u smislu upotrebe boja, slova i asocijacija. S druge strane, sličnost u radovima vidi se u odabiru informacija, tj. ključnih pojmova. Međutim, sličnost u odabiru informacija ne smatra se pogrešnim jer ono govori da su učenici u konačnici ipak uspjeli izdvojiti bitne od nebitnih informacija i sažeti glavne misli, unatoč početnim problemima s organiziranjem informacija. (Slika 18., 19.).



Slika 18. Strategija vizualizacije izradom umne mape (učenički rad)



Slika 19. Strategija vizualizacije izradom umne mape (učenički rad)

3.4.3. Refleksija

3.4.3.1. Sažimanje glavnih misli

Na drugom su satu učenici dovršavali svoje umne mape. Naime, iznimno je bitno temeljito odraditi pripremni dio sata. U početnoj etapi, tj. evokaciji, učenici pokušavaju prizvati svoja znanja o zadanoj temi i uče kako primjenjivati zadanu strategiju razumijevanja pri čitanju. Iz tog razloga učenici nisu uspjeli završiti svoje umne mape u predviđenih trideset minuta.

Svaki je učenik ukratko predstavio svoju umnu mapu i objasnio na koji je način razgranao informacije iz informativnoga teksta oko središnjeg pojma. Uslijedio je razgovor s učenicima o tekstu kako bi se dobila povratna informacija koliko su učenici zaista razumjeli pročitano i koje su informacije zapamtili. Na pitanje „Što mislite o ovom načinu rada?“ i „Smatrate li izradu umne mape izazovom?“ većina je učenika odgovorila da im je bilo zanimljivo jer „*obrada teksta nije kao na drugim satima*“. Nekolicina je učenika izjavila da im je bilo teško jer su morali sami tražiti informacije u tekstu i smišljati kako će ih organizirati na papiru.

3.4.3.2. Ponavljanje naučenog i refleksija

Na kraju drugoga sata ostalo je još vremena za gledanje kratkog dokumentarnog filma o Kopačkom ritu. Učenici su uspoređivali informacije iz filma i pročitana informativnog teksta. Učenici su na kraju bili zadovoljni odradenim satima – svidio im se način rada i izrada umne mape, a najviše činjenica da su ju oni sami uspjeli izraditi. Iako u početku učenici nisu

bili sigurni u sebe, uspješno su obavili zadatak. Kao što je već rečeno, nesigurnost se može pripisati novoj situaciji – uvođenju informativnog teksta u nastavu i primjena strategije vizualizacije izradom umne mape.

3.5. INSERT METODA

Učenici su 4. b razreda tijekom dva nastavna sata na informativnom tekstu *Vjesnici proljeća* (Prilog 8.) bili poučavani insert metodi, strategiji razumijevanja za vrijeme čitanja.¹⁹ Stuktura nastavnih sati je trodijelna: evokacija, razumijevanje značenja i refleksija (Prilog 7.). Navedene etape preuzete su iz ERR sustava. U poglavljima koja slijede opisan je tijek i razrada nastavnih sati i prikazani su primjeri učeničkih radova.

3.5.1. Evokacija

3.5.1.1. Usmjeravanje pozornosti i motivacija

Prvi je sat započeo rješavanjem rebusa.²⁰ Samo je jedan učenik znao što je rebus i kako se rješava. Stoga je učenicima najprije bio prikazan i objašnjen primjer rebusa na PowerPoint prezentaciji kako bi uvježbali rješavanje istoga. Nakon što su učenici shvatili princip, dobili su sljedeću zagonetku (Slika 20.). Uz malu pomoć, učenici su otkrili rješenje – *proljetnice*.



Slika 20. Rebus

¹⁹ ¹⁹ Više o metodičkom pristupu strategijama razumijevanja za vrijeme čitanja vidjeti u knjizi: Lidija Bakota. *Strategije razumijevanja pri čitanju (metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi Hrvatskoga jezika)*. Fakultet za odgojne i borazovne znanosti, Osijek, 2017. (knjiga u rukopisu).

²⁰ Rebus je vrsta zagonetke koja se sastoji od slike, slova i/ili broja kojom se treba nešto odgonetnuti. Služe za razbibrigu i vježbanje moždanih vijuga, a često ih se može vidjeti u novinama, časopisima i križaljka.

3.5.1.2. Prizivanje prijašnjega znanja na zadanu temu

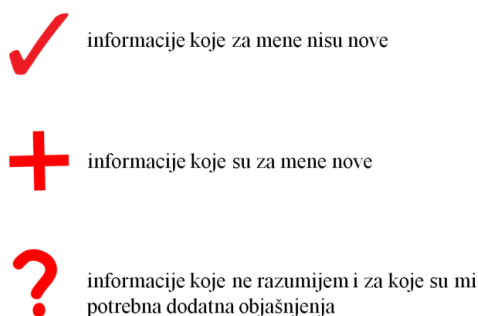
Rješenje je rebusa učenicima nagovijestilo da će se na satu razgovarati o proljetnicama. Učenici 4.b razreda do tada nisu bili upoznati s pojmom *informativan (ekspozitoran) tekst* kao ni sa *strategijama razumijevanja pri čitanju* informativnih tekstova. No, prije objašnjavanja navedenog pojma, s učenicima se razgovaralo o proljetnicama kako bi se aktiviralo njihovo predznanje: *Što su proljetnice? Nabroji neke proljetnice. Kada počinje proljeće? Kada se pojavljuju proljetnice? Ima li nekih proljetnica koje cvjetaju prije proljeća? Što misliš zašto se proljetnice nazivaju tako? Smiju li se proljetnice brati?*

3.5.1.3. Postavljanje cilja

Nakon razgovora o proljetnicama, učenicima je najavljeno čitanje informativnoga teksta *Vjesnici proljeća*. Učenicima je objašnjen način čitanja teksta, s olovkom u ruci.

Insert metoda od čitatelja zahtijeva povezivanje starih informacija s novim informacijama dobivenim tijekom i nakon čitanja teksta, s olovkom u ruci, označavajući informacije koje su mu od prije bile poznate, informacije koje su za njega nove te dijelove teksta za koja su mu potrebna dodatna objašnjenja. (Prema Bakota, 2017)

Učenicima su na PowerPoint prezentaciji prikazani znakovi (Slika 21.) kojima se označuje tekst za vrijeme čitanja:



Slika 21. Znakovi kojima se označuje tekst za vrijeme čitanja

Nakon toga, svim je učenicima podijeljen papir s informativnim tekstom *Vjesnici proljeća*. Učenici su dobili uputu da u sebi pročitaju tekst i podvuku nepoznate riječi običnom olovkom. Nakon prvoga čitanja, učenicima je postavljeno pitanje „*Kako se ovaj tekst razlikuje od tekstova koje inače čitate na satu Hrvatskoga jezika?*“. Većina je učenika je odgovorila da „*ovaj tekst izgleda kao da je iz udžbenika*“ i da im se čini da „*je prepisan iz neke knjige o*

cvijeću“. Također su komentirali kako inače „čitaju samo pjesme i priče“. Učenici su, navođeni pitanjima, zaključili da se tekst *Vjesnici proljeća* razlikuje od tekstova u njihovim čitankama po količini „svakakvih informacija“, tj. činjenici da iz informativnoga (ekspozitornoga) teksta mogu saznati nešto novo ili pročitati ono što su već znali.

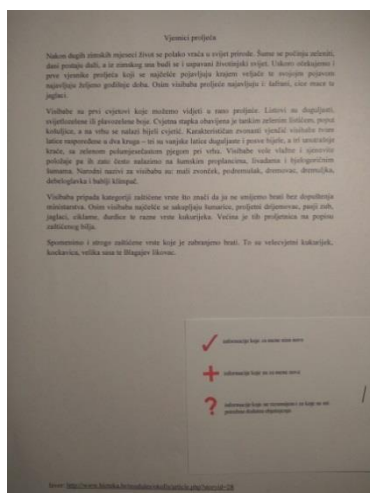
3.5.1.4. Razvijanje novog vokabulara

Nakon prvog čitanja teksta, s učenicima se razgovaralo o nepoznatim riječima. S obzirom na to da tekst nije opsežan, nepoznatih riječi nije bilo mnogo: *stapka, proplanak, bjelogorične šume, polumjesečasto, sjenovite*.

3.5.2. Razumijevanje značenja

3.5.2.1. Razgovor o pročitanome (provjera razumijevanja pročitanoga)

Za drugo su čitanje informativnoga teksta *Vjesnici proljeća* učenici dobili uputu da upotrijebe crvenu bojicu za označavanje informacija u tekstu. Učenici su usmjereni da ponovno pogledaju zadane znakove i pitaju ako im nešto nije jasno. U toj etapi sata, učenici su smatrali da sve znaju, no problem se pojavio kada su počeli čitati tekst – nisu bili sigurni koji znak trebaju gdje staviti. Kako bi im se dodatno olakšalo čitanje, svaki je učenik na listu teksta dobio podsjetnik za znakove za označavanje informacija (Slika 22.).

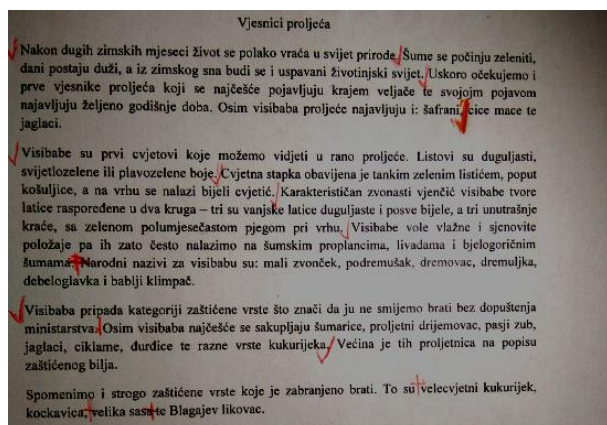


Slika 22. Podsjetnik za znakove za označavanje informacija

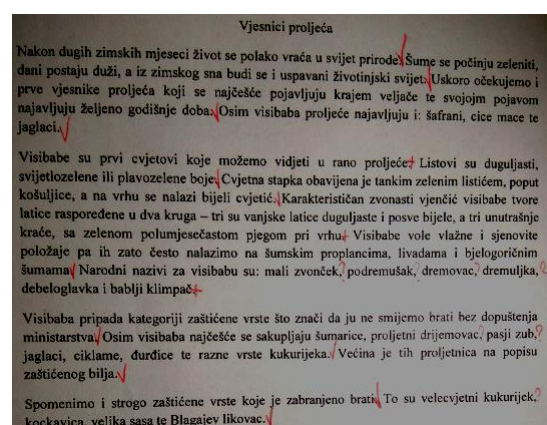
Nakon što su učenici završili s čitanjem i označavanjem informacija u tekstu, nekolicina je učenika pročitala tekst naglas. Uslijedio je razgovor o tekstu (*O čemu govori tekst? Koje su vam informacije iz teksta poznate? Što ste označili kvačicom? Ima li nekih informacija koje ne*

razumijete? Gdje ste stavili upitnik? Što ste novo saznali o proljetnicama? Što se označili plusom? Zna li još nešto o proljetnicama, a da nije navedeno u tekstu? Što biste voljeli saznati o proljetnicama?).

Većina informacija iz teksta učenicima nije bila nova. Ova se tema proteže tijekom sve četiri godine razredne nastave, bilo u nastavi Hrvatskoga jezika ili Prirode i društva. Stoga su učenici mnogo toga znali te većinom označavali informacije kvačicom (Slika 23.,24.).

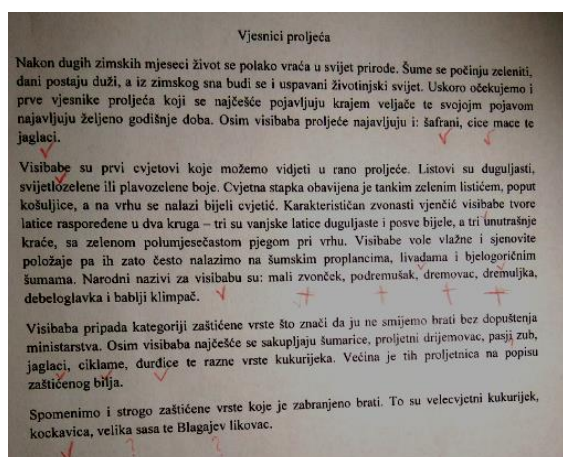


Slika 23. Informacije koje za učenike nisu bile nove (učenički rad)

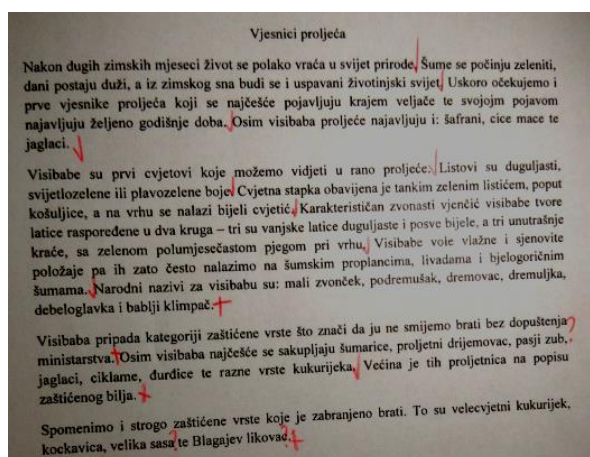


Slika 24. Informacije koje za učenike nisu bile nove (učenički rad)

Ono što je učenicima bilo novo i nepoznato različite su vrste proljetnica: proljetni drijemovac, pasji zub, velevjetni kukurijek, kockavica, velika sasa i Blagajev likovac (Slika 25., 26.).

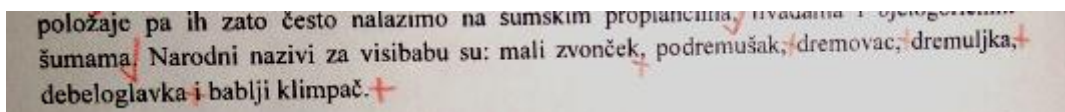


Slika 25. Informacije koje su učenicima bile nove i nepoznate (učenički rad)



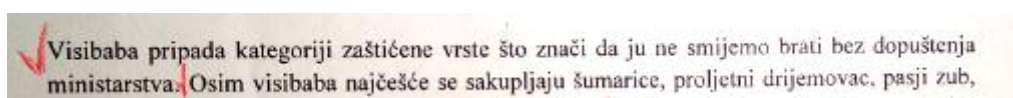
Slika 26. Informacije koje su učenicima bile nove i nepoznate (učenički rad)

Nadalje, učenicima su bili nepoznati i narodni nazivi za visibabu: mali zvonček, podremušak, dremovac, dremuljka, debeloglavka, bablji klimpač (Slika 27.).



Slika 27. Narodni nazivi za visibabu (učenički rad)

Važno je naglasiti kako su svi učenici znali da se proljetnice ne smiju brati (Slika 28.), što su i rekli prije čitanja informativnoga teksta *Vjesnici proljeća*.



Slika 28. Učenički rad

3.5.3 .Refleksija

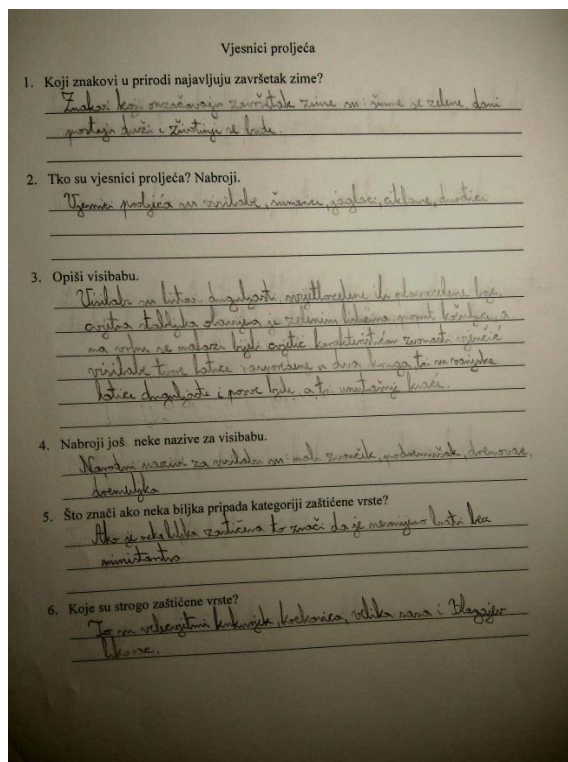
3.5.3.1. Ponavljanje naučenog i primjenjivanje novih informacija

Analiziravši tekst, učenici su dobili nastavni listić „Vjesnici proljeća“ (Slika 29.) kako bi ih se potaknulo da još jednom pročitaju tekst i pokušaju pronaći tražene odgovore na pitanja u tekstu.

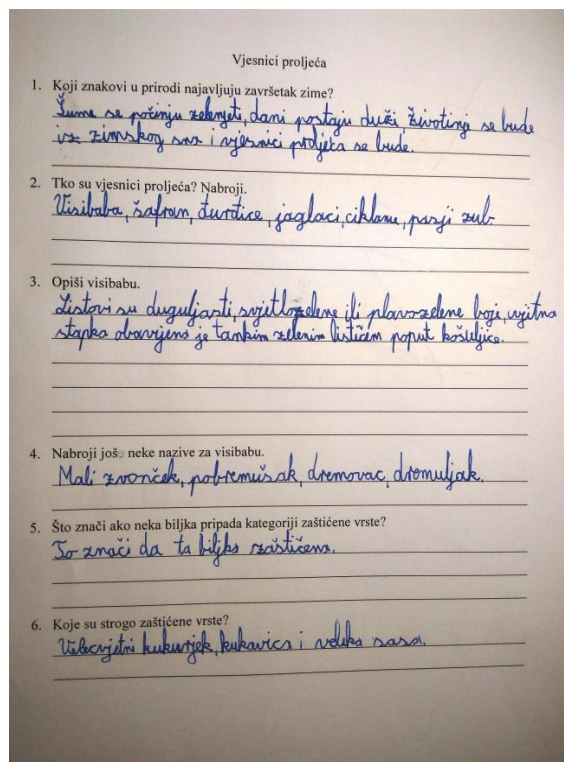
A photograph of a worksheet titled 'Vjesnici proljeća'. The worksheet contains six numbered questions in Croatian, each followed by a line for the student's answer. The questions are: 1. Koji znakovi u prirodi najavljuju završetak zime? 2. Tko su vjesnici proljeća? Nabroji. 3. Opisi visibabu. 4. Nabroji još neke nazive za visibabu. 5. Što znači ako neka biljka pripada kategoriji zaštićene vrste? 6. Koje su strogo zaštićene vrste?

Slika 29. Primjer radnoga lista *Vjesnici proljeća*

Nakon što su svi riješili listić, učenici su pročitali svoje odgovore iz kojih se može primijetiti da su učenici uspješno izvršili zadatak (Slika 30., 31.). Također, iz priloženih se radova može primijetiti da su učenici razumjeli insert metodu – na kraju su ipak svi točno upotrijebili znakove uz određene informacije do kojih su dolazili čitanjem (Slika 23., 24., 25., 26.) unatoč početnim problemima pri susretu s navedenom metodom.



Slika 30. Učenički rad



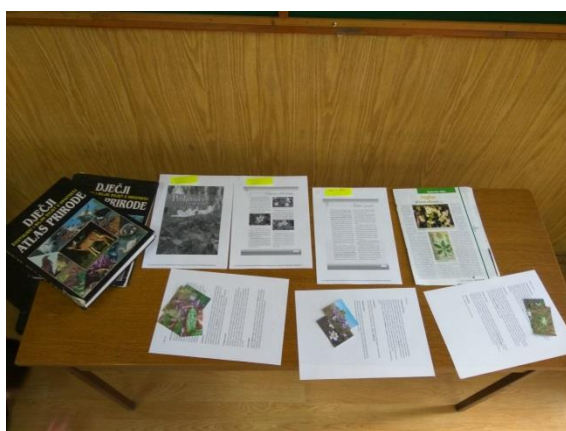
Slika 31. Učenički rad

Svrha je čitanja ovog, a i drugih informativnih tekstova, doznati nešto novo. Učenici su, čitajući tekst, označili različite vrste proljetnica kao ono što im je novo i nepoznato. Upravo je činjenica da su saznali da postoji još mnogo proljetnica bila poticaj da ih istraže. Iako bi idealna situacija bila da učenici sami pretražuju internet, posjete knjižnicu i pretražuju enciklopedije, zbog nedovoljno iskustva i mogućih problema s disciplinom, svi su materijali učenicima bili pripremljeni u razredu.

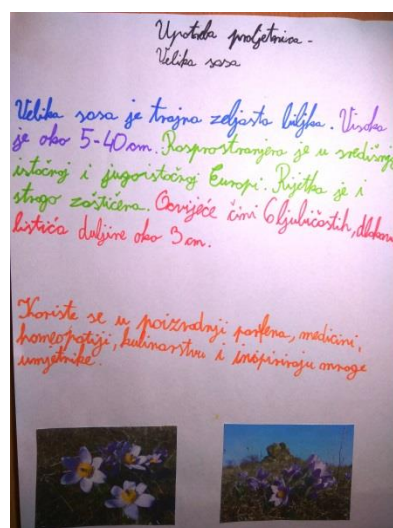
Učenici su bili podijeljeni u tri skupine. S obzirom na to da se tijekom pripreme nastavnog sata očekivalo koje će informacije biti učenicima nove, već su prije samoga sata bile zadane teme za svaku skupinu. Naravno, uvijek je potrebno ostaviti mjesta i za promjenu koja se može dogoditi tijekom izvođenja sata, kao npr. informacije za koje se mislilo da su učenicima poznate, ali su im zapravo nove. Stoga je zaista potrebna detaljna priprema u izradi

materijala. Dakle, za svaku su skupinu bili pripremljeni materijali za istraživački dio sata i izradu postera (Slika 32.).

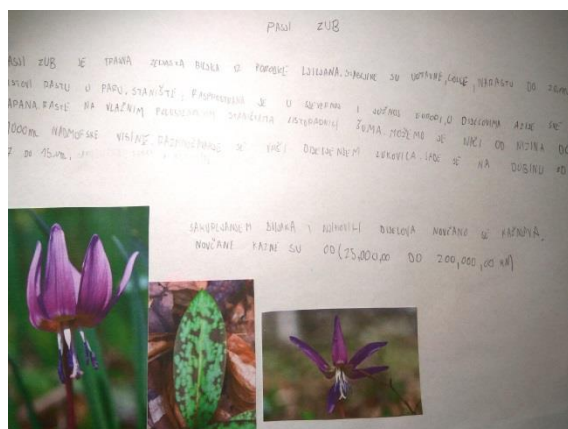
Prva je skupina dobila zadatak istražiti proljetnicu velika sasa i saznati koliko su proljetnice zaista ugrožene (Slika 33.). Druga je skupina istraživala upotrebu proljetnica te kolike su kazne ako se proljetnice beru (Slika 34.). Treća je skupina tražila informacije o ugroženim proljetnicama pasji zub i Blagajev likovac (Slika 35.).



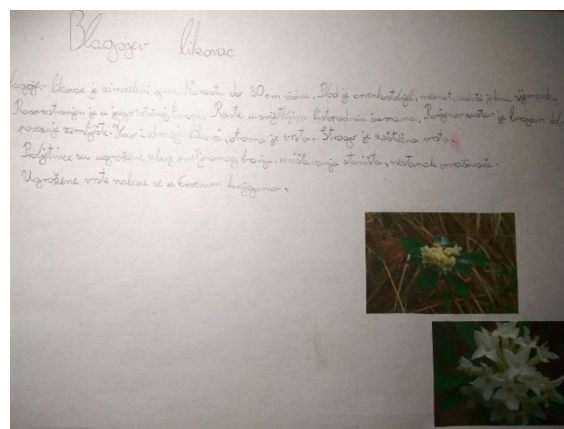
Slika 32. Materijali za istraživački dio sata



Slika 33. Poster prve skupine



Slika 34. Poster druge skupine



Slika 35. Poster treće skupine

3.5.3.2. Sažimanje glavnih misli i zaključak

Iz učeničkih se radova (nastavni listići, poster) može zaključiti da su učenici uspješno obavili zadatak i uspješno primijenili insert metodu. Učenici su komentirali da im je najzanimljiviji dio sata bio kada su sami istraživali o proljetnicama i izrađivali poster. Činjenicu da je svatko u skupini bio zadužen za određeni zadatak naveli su kao „*super ideju jer tako svi moraju nešto raditi*“. Iako su se učenici prvi put susreli s informativnim tekstom na nastavi Hrvatskoga jezika, uspješno su savladali čitanje i razumijevanje navedenog teksta te naučili primijeniti insert metodu pri čitanju informativnih tekstova.

ZAKLJUČAK

Glavni je cilj istraživanja bio ispitati pomažu li učenicima mlađe školske dobi strategije razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova u razumijevanju istih. Strategije koje su bile poučavane na satima Hrvatskoga jezika jesu: strategija vizualizacije, strategija postavljanja pitanja i insert metoda. Informativni tekstovi koji su upotrijebljeni u tu svrhu bili su: *Dinosauri – „strašni gušteri“*, *Vjesnici proljeća* i *Park prirode Kopački rit*. Svi su nastavni sati bili trodijelne strukture – evokacija, razumijevanje pročitano i refleksija (etape preuzete iz ERR sustava).

Na temelju održanih sati Hrvatskoga jezika, koji su opisani u praktičnome dijelu diplomskoga rada, može se zaključiti da su učenici uspješno izvršili sve zadatke: postavljanje pitanja na zadanu temu, izradu umne mape, čitanje s olovkom u ruci. Rezultati istraživanja koji su dobiveni na temelju praćenja usmenih učeničkih odgovora i usmenog izražavanja doživljaja tijekom interpretacije te na temelju riješenih nastavnih listića i izrade umne mape, pokazuju da su učenici bili uspješni u izvršavanju zadataka koje su zahtijevale navedene strategije. Iz svega navedenoga može se zaključiti da su navedene strategije razumijevanja pri čitanju, primijenjene tijekom interpretacije informativnih tekstova, doprinijele uspješnosti izvršavanja zadataka koji su učenici trebali riješiti.

Da bi se navedene strategije razumijevanja pri čitanju primijenile u razrednome kontekstu, potrebno je organizirati drugačiji način rada. Za čitanje je potrebno vrijeme i učenicima to treba omogućiti svakodnevno. U tom smislu, nastava bi trebala odgajati mladog čitatelja koji će imati potrebu za svakodnevnom čitanjem, koji će se znati kritički odnositi prema pročitano i koji će se znati služiti knjigom kao izvorom novih spoznaja.

LITERATURA

1. Bakota, L. (2017) *Strategije razumijevanja pri čitanju (metodičke mogućnosti čitanja s razumijevanjem u nastavi Hrvatskog jezika)*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti(knjiga u rukopisu)
2. Benjak, Mirjana (2002) *Analiza udžbenika književnosti/čitanki za niže razrede osnovne škole*, u: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I*, ur. Melita Kovačević, Dunja Pavličević Franić. Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 25-33.
3. Bežen, Ante (1999) *Metodički model udžbenika književnosti za razrednu nastavu*. Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu. Vol. 1, br. 1, str. 31-40.
4. Bežen, Ante (2002) *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Priručnik za učiteljice/učitelje uz početnicu „Prvi koraci“. Zagreb: Profil
5. Bežen, Ante (2004) *Put od izvrsnog udžbenika*, u: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa. Zagreb: Školska knjiga, str. 61-67.
6. Bežen, Ante (2003) *Metodička načela u oblikovanju udžbenika književnosti*. Školski vjesnik 52 (2003), 1-2, str. 23-37.
7. Biglbauer, Suzana (2013) *Djelovanje dječje knjižnice u razvoju čitatelja*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za informacijske znanosti
8. Brangan, Sanja (2014) *Kvantitativna procjena težine teksta na hrvatskom jeziku*. Rasprave. Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje 40/1. str. 35-58.
9. Bromley, Karen; Irwing-De-Vitis, Linda; Modlo, Marcia (2014) *50 grafičkih mapa za čitanje, pisanje i druge nastavne aktivnosti*. Zagreb: Educa 88
10. Buzan, Tony (2006) *Brzo čitanje. Revolucionarni pristup povećanju brzine čitanja, razumijevanja i općeg znanja*. Zagreb: Veble commerce
11. Centner, Sandra (2007) *Kako zavoleti knjigu i čitanje*. Đakovo: TEMPO d.o.o.
12. Cindrić, Mijo; Miljković, Dubravka; Strugar, Vladimir (2010) *Didaktika i kurikulum*. Zagreb; IEP-D2
13. Čudina-Obradović, Mira (1996) *Psihologija učenja i nastave*. IV. Dopunjeno izdanje. Školska knjiga: Zagreb.
14. Čudina-Obradović, Mira (2002) *Igrom do čitanja. Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. III. dopunjeno izdanje. Školska knjiga: Zagreb
15. Čudina-Obradović, Mira (2014) *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Priručnik. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

16. Desnica, Vladan (1975) *Književnik i jezik*, u: V: Desnica. Sabrana djela, IV: Eseji, kritike, pogledi. Zagreb: Prosvjeta, str. 264-272.
17. Grosman, Meta (2010) *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam
18. Grüning, Christian (2010b) *Visual Reading. Zajamčeno brže čitanje uz bolje razumijevanje*. Zagreb: Znanje
19. Kurtis S. Meredith; Jeannie L. Steele; Charles Temple (1998) *Kritičko čitanje ili kako naučiti dubinski čitati*. University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, International Reading Association
20. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
21. Nemeth-Jajić, Jadranka (2013) *Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika*. Split
22. Peko, Anđelka; Pintarić, Ana (1999) *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek
23. Penac, Daniel (1996) *Od korica do korica*. Zagreb: Irida
24. Pressley, Michale (1998) *Comprehension Strategies Instruction*, u: *Literacy for All. Issues in Teaching and Learning*. Edited by Jean Osborn and Fran Lehr. Introduction by Richard C. Anderson. New York, London: The Guilford Press.
25. Rončević, Barbara (2005) *Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju*. Psihologijske teme, Vol. 14, br. 2, str. 55-77
26. Rosandić, Dragutin (2003) *Kurikuluski metodički obzori. Pronosi metodici hrvatskoga jezika i književnosti*. Drugo, dopunjeno izdanje knjige Novi metodički obzori. Zagreb: Školske novine
27. Rosandić, Dragutin (2005) *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga
28. Rosandić, Dragutin (2013) *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije. S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak
29. Silić, Josip (2006) *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput
30. Steele, Jeannie L.; Kurtis, S., Meredith; Temple, Charles (1998) *Nove strategije za promicanje kritičkog mišljenja*. University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, International Reading Association
31. Surić Faber, Eni; Žalac, Anita. (2008) *Čitanje za kritičko mišljenje. Obrazovanje u 21. stoljeću*, u: *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskog jezika. Suvremeni pristupi*

- poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, urednice Marijana Češi i Mirela Barbaroša-Šikić. Zagreb: Naklada Slap, Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 113-121.
32. Šamo, Renata (2014) *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
33. Temple, Charles, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith (1998) *Radionica za pisanje: od samoizražavanja do izražavanja stajališta*. International Reading Association, University of Northern Iowa, University of Northern Iowa, Hobart nad William Smith Colleges
34. Visinko, Karol (2006) *Jezik i stil osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti*, Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj ustanovi, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu, Zagreb, vol. 7, br. 2, str. 305-312.
35. Visinko, Karol (2014) *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga
36. Vodopija, Irena (2006) *Dijete i jezik. Od riječi do SMS-a*. Osijek: Matica hrvatska Ogranak Osijek
37. Zimmermann, Susan; Hutchins, Chryse. (2009) *7 ključeva čitanja s razumijevanjem*. Buševac: Ostvarenje

IZVORI

Dinosauri – „strašni gušteri“. Pribavljeno 7.3.2017. s <https://hr.wikipedia.org/wiki/Dinosauri>

Vjesnici proljeća. Pribavljeno 7.3.2017

s. <http://www.bioteka.hr/modules/okolis/article.php?storyid=28>

Park prirode Kopački rit. Pribavljeno 7.3.2017. s

https://hr.wikipedia.org/wiki/Park_prirode_Kopa%C4%8Dki_rit

PRILOZI

Prilog 1. Zahtjev za provođenje istraživanja u četvrtom razredu za potrebe izrade diplomskoga rada

Andrea Šebalj
Ante Starčevića 99
31550 Valpovo

Dalibor Košutić, prof.
Ravnatelj OŠ Matije Petra Katančića
Ive Lole Ribara 3
31550 Valpovo

Poštovani ravnatelju,

molim Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali učenici 4.b razreda Vaše škole. Istraživanje provodi Andrea Šebalj, studentica pete godine Učiteljskog studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku u svrhu izrade diplomskog rada pod mentorstvom doc.dr.sc. Lidije Bakote. Diplomski rad nosi naslov *Strategije razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova u radu s djecom mlađe školske dobi*.

U istraživanju se primjenjuje opservacija dječjih radova te analiza istih. U skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom, bit će prikupljeni pristanci učenika i njihovih roditelja. Unaprijed zahvaljujem na susretljivosti.

U Valpovu 8. ožujka 2017.

Andrea Šebalj

(potpis ravnatelja)

Prilog 2. Suglasnost roditelja kojom se potvrđuje da učenik može sudjelovati u provedenome istraživanju za potrebe izrade diplomskoga rada

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____
sudjeluje _____ u

(ime i prezime)

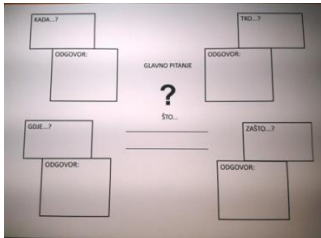
istraživanju koje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada „*Strategije razumijevanja pri čitanju informativnih tekstova u radu s djecom mlađe školske dobi*“. Molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite.

DA

NE

(potpis roditelja)

Prilog 3. Priprava za nastavni sat za primjenu strategije postavljanja pitanja

I. OPĆI PODATCI Ime i prezime studenta: Andrea Šebalj Studijska godina: 5. Osnovna škola: OŠ Matije Petra Katančića Valpovo Učiteljica mentorica: Vanja Bošnjak Nadnevak izrade priprave: 14. ožujka 2017.	SVEUČILIŠTE J.J.STROSSMAYERA FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U OSIJEKU Akademski godina: 2016. / 2017. Mentorica: doc.dr.sc. Lidija Bakota
PRIPRAVA ZA NASTAVNI SAT (Praktični dio diplomskog rada – strategija postavljanja pitanja)	
STRUKTURA I TRAJANJE NASTAVNOG SATA (Blok –sat: 90 minuta) Evokacija – 15 minuta Razumijevanje značenja – 45 minuta Refleksija – 30 minuta TIJEK NASTAVNOG SATA: Evokacija Učenici gledaju isječak animiranog filma Ledeno doba 3: Dinosauri dolaze. Razgovaramo o dinosaurima – njihovom izgledu, ponašanju, životu i nestanku vrste (<i>Jeste li gledali još neke filmove o dinosaurima? Gdje se mogu pronaći informacije o dinosaurima? Tko su dinosauri? Postoje li danas dinosauri? Zašto danas više nema dinosaura? Što znači kada određena životinjska vrsta izumre? Kako su izgledali? Jesu li imali zube? Čime im je tijelo bilo prekriveno? Koje su boje bili? Znate li kada su dinosauri živjeli? Gdje su dinosauri živjeli? Jesu li postojali dinosauri koji su živjeli u vodi? Jesu li dinosauri mogli letjeti?</i>). Najavljujem tekst „Dinosauri – strašni gušteri“ i objašnjavam strategiju postavljanja pitanja. Učenicima dijelim nastavni listić „Glavno pitanje“ i potičem ih na osmišljavanje pitanja koja ih zanimaju o dinosaurima. Učenici čitaju tekst u sebi i podvlače nepoznate riječi. Učenicima objašnjavam nepoznate riječi uz PowerPoint prezentaciju. Razumijevanje značenja Učenici drugi put čitaju tekst u sebi i traže odgovore na svoja pitanja. Zapisuju ih na nastavni listić. Učenici čitaju tekst naglas. Razgovaramo o tekstu –učenici čitaju svoje odgovore. Analiziramo učeničke nastavne listiće i postavljamo pitanja o dinosaurima (<i>Kada su dinosauri nastali? Kada su izumrli? Kakva je bila klima u doba dinosaura? Koje vrste dinosaura su postojale? Zašto su dinosauri izumrli? Možemo li sa sigurnošću znati zašto su umrli? Mislite li da bi dinosauri mogli živjeti u današnje vrijeme? Zašto su dinosauri prikazani kao negativci u filmovima?</i>). Refleksija Učenici gledaju BBC-ev dokumentarnu seriju <i>Planet Dinosaur: epizoda 5</i> . Na svoje nastavne listiće nadopisuju informacije koje su čuli u filmu, a nisu mogli pronaći u tekstu. Razgovaramo o filmu i novim informacijama. Učenici iznose svoje mišljenje o strategiji postavljanja pitanja i upućujem ih na dodatne izvore informacija ukoliko žele saznati više o dinosaurima.	
PLAN PLOČE <div style="text-align: center;"> Glavno pitanje  </div>	

Prilog 4. Informativni tekst *Dinosauri – „strašni gušteri“* za primjenu strategije postavljanja pitanja

Dinosauri – „strašni gušteri“

Dinosauri su prapovijesne životinje koje su nastale prije otprilike 230 000 000 godina, a izumrle prije oko 65 000 000 godina. Bili su najbrojnija životinjska skupina. Uz kitove, dinosauri su najveće životinje koje su ikada postojale na Zemlji. Najveći je dinosaur bio dug 60 metara i težio je čak 122 tone! Najmanji je dinosaur težio 110 kilograma i bio je dug svega 39 centimetara. Riječ dinosauria dolazi iz grčkog, a znači strašni gušter. Osim dinosaura, postojali su i morski (plesiosauro i ihtiosauro) te leteći gmazovi (pterosauro). U vrijeme dinosaura klima je bila blaga i topla, a visokih je planina bilo manje nego danas. Dinosauri su živjeli pretežno u prostranim plodnim ravnicama kroz koje su tekle velike spore rijeke. Za vrijeme dinosaura nije postojala trava. Dinosauri su naseljavali nepregledne šume papratnjača. Jedne su vrste dinosaura bili mesožderi dok su drugi bili biljožderi. Samo nekoliko nama poznatih dinosaura bili su svežderi koji su jeli biljke, jaja i kukce.

Dinosauri su bili stoljećima nepoznati i zagonetni brojnim istraživačima i znanstvenicima. Engleski je prirodoslovac Robert Plot otkrio davne 1667. prvu kost dinosaura. Znanstvenici su smatrali da se radi o kosti nekog slona ili čak diva. 145 godina poslije, žena engleskog liječnika Mantella nalazi ogromne zube u hrpi kamenja. Ni ona ni suprug nisu znali kome zubi pripadaju. Mantell je skupio toliko fosila da je svoju kuću pretvorio u muzej. Njegovi pomagači, znanstvenici, zaključili su da se radi o velikim sisavcima. Mantell je primjetio da ti ogromni zubi nalikuju zubima južnoameričkih leguanima. Pomislio je da su to zubi fosilnog guštera kojeg je nazvao iguanodon, što znači „leguanov zub“. Znanstvenici su mislili da je riječ o zubima nekog krokodila ili nosoroga. Konačno, 1841. godine veliki stručnjak Richard Owen prvi put potvrđuje da je riječ o davno nestalim gmazovima. Nazvao ih je dinosaurima što na grčkom znači „strašni gušteri“. Od tada su dinosauri popularni. Godine 1861. u pješćanim stijenama Bavarske pronađen je fosil praptice nazvane Archaeopteryx što znači „staro krilo“. Ptica je imala obilježja dinosaura, a živjela je prije oko 100 milijuna godina. Dosta ljudi vjeruje da je arheopteriks dokaz veze ptica i dinosaura.

Mnogi misle da su dinosauri hladnokrvni gmazovi, ali postoje neke spoznaje da su bili toplokrvni, slični više pticama nego gmazovima. Također se ne zna koje su boje bili; neki znanstvenici smatraju da su bili zeleni i smeđi, kao današnji gmazovi. Znanstvenici ne mogu odrediti kojeg je spola pronađen fosil dinosaura kao što ne mogu točno odrediti ni kako su se dinosauri glasali.

Otkad su dinosauri otkriveni mnogi znanstvenici se pitaju zašto su izumrli. Iako znanstvenici nisu otkrili razloge njihova izumiranja, postoje brojne teorije o njihovom nestanku. Nestanak se dinosaura dovodi u vezu s padom ogromnog asteroida koji je prije 65 000 000 godina pao na poluotok Jucatan u Meksiku. Starije teorije zagovarale su sporije izumiranje dinosaura, npr. jer su se uzdigle visoke planine i došlo je do promjena u klimi kojima se nisu mogli prilagoditi. Zbunjujuća je činjenica da su preživjeli neki organizmi vrlo bliski dinosaurima, poput njihovih srodnika krokodila i ptica.

Do 1960. – ih godina dinosauri su prikazivani kao veliki gmazovi koji usamljeno hodaju po močvari i vuku svoje duge repove. Zatim ih se prikazuju kao da su sličniji pticama nego gmazovima. U animiranim filmovima dinosauri se najčešće dijele na dobre i zle koji se međusobno bore. Kao dobri dinosauri prikazani su biljožderi. Sama pojava dinosaura mesoždera izazvala je veliki strah pa su dinosauri mesožderi dobili svoj savršen lik za horor film. Takav je dinosaur prikazan u filmu Jurski park gdje oživljeni tiranosauro dospjeva na slobodu i ljude gleda kao hranu. Dinosauri se također pojavljuju u filmu Ledeno doba.

Prilog 5. Priprava za nastavni sat za primjenu strategije vizualizacije izradom umne mape

I. OPĆI PODATCI Ime i prezime studenta: Andrea Šebalj Studijska godina: 5. Osnovna škola: OŠ Matije Petra Katančića Valpovo Učiteljica mentorica: Vanja Bošnjak Nadnevak izrade priprave: 21. ožujka 2017.	SVEUČILIŠTE J.J.STROSSMAYERA FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U OSIJEKU Akademska godina: 2016. / 2017. Mentorica: doc.dr.sc. Lidija Bakota
<p style="text-align: center;">PRIPRAVA ZA NASTAVNI SAT (Praktični dio diplomskoga rada – strategija vizualizacije)</p>	
<p>STRUKTURA I TRAJANJE NASTAVNOG SATA (Blok –sat: 90 minuta) Evokacija – 20 minuta Razumijevanje značenja – 50 minuta Refleksija – 20 minuta</p> <p>TIJEK NASTAVNOG SATA:</p> <p>Evokacija S učenicima razgovaram o Kopačkom ritu (<i>Što je Kopački rit? Što je park prirode? Gdje se nalazi? Što se u Kopačkom ritu može vidjeti? Zašto vrijedi posjetiti Kopački rit? Kakvu ulogu Kopački rit ima za prirodu?</i>). Najavljujem tekst Park prirode Kopački rit i izradu umne mape. Uz pomoć PowerPoint prezentacije učenicima objašnjavam pojam umna mapa i pravila izrade umne mape. Učenici čitaju u sebi tekst i podvlače nepoznate riječi i pojmove. Slijedi kratak razgovor o pročitanoj uz objašnjavanje nepoznatih riječi (<i>poplavno područje, beskralježnaci, mrjestilište, rastilište, pašnjak, sisavci, umjereno kontinentalna klima</i>).</p> <p>Razumijevanje značenja Učenicima postavljam pitanja o tekstu kako bi se uvjerila da su sve razumjeli (<i>Kada je Kopački rit utemeljen? Kako je Kopački rit dobio ime? Koja dva jezera se nalaze u parku? Koliko je utvrđeno životinjskih vrsti u Kopačkom ritu? Kako izgleda Kopački rit? Koliko je vrsti ptica zabilježeno u Kopačkom ritu? Koje se vrste gnijezde u Kopačkom ritu? Što se događa tijekom jeseni u Kopačkom ritu? Kakva klima prevladava? Objasni turističko značenje Kopačkog rita.</i>) Učenici izrađuju umne mape. Obilazim i asistiram po potrebi.</p> <p>Refleksija Učenici izlažu svoje radove. Razgovaramo o načinu izrade umne mape i ponavljamo naučeno. Učenici gledaju kratki dokumentarni film o Kopačkom ritu i uspoređuju s informacijama iz teksta i njihovih umnih mapa.</p>	
<p>PLAN PLOČE</p> <p style="text-align: center;">Umna mapa</p> <p style="text-align: center;">Pravila</p> <ul style="list-style-type: none"> • početi od sredine nekim crtežom ili pojmom koji karakterizira temu na kojoj se radi • koristiti razne simbole i različite veličine slova • odrediti i upisati ključne riječi • svaka ključna riječ mora biti zapisana samostalno • značenje na linijama koje izlaze iz ključne riječi mora se odnositi na ključnu riječ • koristiti različite boje • razviti svoj stil izrade mentalnih mapa • naglasiti najvažnije dijelove i koristiti asocijacije • nacrt mentalne mape napraviti jasno u zrakastoj strukturi 	

Prilog 6. Informativni tekst *Park prirode Kopački rit* za primjenu strategije vizualizacije izradom umne mape

Park prirode Kopački rit

Park prirode Kopački rit poplavno je područje u Baranji, na sjeveroistoku Hrvatske, između rijeka Dunav na istoku i Drave na jugu. Utemeljen je 1976. godine. Trenutno je najstariji proglašeni park prirode u Hrvatskoj.

Ime je dobio prema istoimenome selu koje se nalazi na rubu parka. U imenu se parka prirode nalaze dvije mađarske riječi: „kopacs“ što znači „kopča“ i „ret“ što znači „močvarna livada“. Kopački rit jedna je od najvećih močvarnih nizina u Europi. U parku se nalaze dva veća jezera, i to Kopačko jezero te jezero Sakadaš.

Ovaj park prirode pruža povoljne životne uvjete raznovrsnim predstavnicima beskraljeznjaka. Do danas je utvrđeno njih više od 400 vrsta. Kopački rit najveće je mrjestilište i rastilište riba Podunavlja. Do sada je zabilježeno čak 44 različitih vrsta riba, od kojih se svojom veličinom ističu: šaran, štika, som i smuđ. Nepregledna trskom obrasla područja, šume i bare Kopačkog rita te okolni pašnjaci pružaju idealne uvjete za život mnogim vrstama sisavaca. Na tom području žive: jeleni, srne, divlje svinje, divlje mačke i još mnogi drugi sisavci.

Najstariji hrvatski park prirode – Kopački rit – prepoznatljiv je i po brojnim vrstama ptica. Zabilježeno je čak 285 vrsta ptica, od kojih se 141 vrsta redovno ili povremeno gnijezdi u ritu. Posebno su zanimljive one vrste ptica koje se gnijezde u velikim kolonijama poput čaplje, običnog galeba, bjelobrade čigre, velikog vranca i mnogih drugih. Na tom području Kopačkog rita gnijezdi se i preko 20 pari orla štekavca. Riječ je o vrsti koja je ugrožena u cijelome svijetu. A od ostalih ugroženih europskih vrsta redovito se gnijezdi 5 pari crnih roda, 4 do 5 pari stepskog sokola, 40 parova bijelih čapljica te oko 100 pari divljih gusaka. U Kopačkom ritu gnijezdi se i više stotina parova patke nJORKE – patke koja je jedna od najugroženijih europskih vrsta. Prilikom proljetne i jesenske selidbe, Kopački rit predstavlja vrlo značajno odmorište za mnoge vrste ptica močvarica te tada u ritu boravi i više stotina tisuća ptica.

U Kopačkom ritu prevladava umjereno kontinentalna klima. Park prirode ima veliko turističko značenje u Osječko- baranjskoj županiji jer više od trećine turista godišnje posjeti rit.

Prilog 7. Priprava za nastavni sat za primjenu insert metode

I. OPĆI PODATCI Ime i prezime studenta: Andrea Šebalj Studijska godina: 5. Osnovna škola: OŠ Matije Petra Katančića Valpovo Učiteljica mentorica: Vanja Bošnjak Nadnevak izrade priprave: 7. ožujka 2017.	SVEUČILIŠTE J.J.STROSSMAYERA FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U OSIJEKU Akademska godina: 2016. / 2017. Mentorica: doc.dr.sc. Lidija Bakota
<p style="text-align: center;">PRIPRAVA ZA NASTAVNI SAT (Praktični dio diplomskog rada – insert metoda)</p>	
<p>STRUKTURA I TRAJANJE NASTAVNOG SATA (Blok –sat: 90 minuta) Evokacija – 15 min Razumijevanje značenja – 30 min Refleksija – 45 min</p> <p>TIJEK NASTAVNOG SATA:</p> <p>Evokacija Učenici rješavaju rebus (rješenje: proljetnice). Učenicima najavljujem informativni tekst <i>Vjesnici proljeća</i>. Učenici, vođeni pitanjima, uočavaju razliku između informativnog i književnog teksta. Učenicima objašnjavam insert metodu tj. način čitanja s olovkom u ruci uz pomoć PowerPoint prezentacije. Razgovorom s učenicima o proljetnicama (<i>Što su proljetnice? Nabroji neke proljetnice. Kada počinje proljeće? Kada se pojavljuju proljetnice? Ima li nekih proljetnica koje počnu cvjetati prije proljeća? Što misliš –zašto se proljetnice nazivaju tako? Smiju li se proljetnice brati?</i>). Učenicima dijelim papir s tekstem i usmjeravam ih na čitanje u sebi i podvlačenje nepoznatih riječi. Slijedi razgovor o nepoznatim riječima (<i>stapka, proplanak, bjelogorične šume, polumjesečasto, sjenovite</i>).</p> <p>Razumijevanje značenja Učenici drugi put čitaju tekst u sebi s olovkom u ruci. Označavaju informacije crvenom bojom. Učenici čitaju tekst naglas. Razgovaram s učenicima tekstu (<i>O čemu govori tekst? Koje su vam informacije iz teksta poznate? Što ste označili kvačicom? Ima li nekih informacija koje ne razumijete? Gdje ste stavili upitnik? Što ste novo saznali o proljetnicama? Što se označili plusom? Zna li još nešto o proljetnicama, a da nije navedeno u tekstu? Što biste voljeli saznati o proljetnicama?</i>).</p> <p>Refleksija Učenici rješavaju radni listić. Provjera učeničkih odgovora. Učenici rade u skupinama. Svaka skupina ima zadatak istražiti određenu informaciju iz teksta koja im je bilo nova i nepoznata. Asistiram po potrebi. Izlaganje učeničkih radova. Razgovorom s učenicima o insert metodi i njihovom mišljenju o ovom načinu rada.</p>	
<p>PLAN PLOČE</p> <p style="text-align: center;">Vjesnici proljeća</p> <p>Rješenje rebusa: proljetnice</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 20px;"> informacije koje za mene nisu nove </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> informacije koje su za mene nove </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> informacije koje ne razumijem i za koje su mi potrebna dodatna objašnjenja </div> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;">66</p>	

Vjesnici proljeća

Nakon dugih zimskih mjeseci život se polako vraća u svijet prirode. Šume se počinju zeleniti, dani postaju duži, a iz zimskog sna budi se i uspavani životinjski svijet. Uskoro očekujemo i prve vjesnike proljeća koji se najčešće pojavljuju krajem veljače te svojom pojavom najavljuju željeno godišnje doba. Osim visibaba proljeće najavljuju i: šafrani, cice mace te jaglaci.

Visibabe su prvi cvjetovi koje možemo vidjeti u rano proljeće. Listovi su duguljasti, svijetlozelene ili plavozelene boje. Cvjetna stapka obavijena je tankim zelenim listićem, poput košuljice, a na vrhu se nalazi bijeli cvjetić. Karakterističan zvonasti vjenčić visibabe tvore latice raspoređene u dva kruga – tri su vanjske latice duguljaste i posve bijele, a tri unutrašnje kraće, sa zelenom polumjesečastom pjegom pri vrhu. Visibabe vole vlažne i sjenovite položaje pa ih zato često nalazimo na šumskim proplancima, livadama i bjelogoričnim šumama. Narodni nazivi za visibabu su: mali zvonček, podremušak, dremovac, dremuljka, debeloglavka i bablji klimpač.

Visibaba pripada kategoriji zaštićene vrste što znači da ju ne smijemo brati bez dopuštenja ministarstva. Osim visibaba najčešće se sakupljaju šumarice, proljetni drijemovac, pasji zub, jaglaci, ciklame, đurđice te razne vrste kukurijeka. Većina je tih proljetnica na popisu zaštićenog bilja.

Spomenimo i strogo zaštićene vrste koje je zabranjeno brati. To su velecvjetni kukurijek, kockavica, velika sasa te Blagajev likovac.